

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIS GAMA DA SILVA

**PROTAGONISMO NA ADOLESCÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO E LUGAR
DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

CURITIBA
2015

THAIS GAMA DA SILVA

**PROTAGONISMO NA ADOLESCÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO E LUGAR
DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Araci Asinelli-Luz

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Thais Gama da

Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano / Thais Gama da Silva. – Curitiba, 2009.

115 f.

Orientadora: Profª.Drª. Araci Asinelli-Luz

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Adolescentes – desenvolvimento cognitivo – Curitiba (PR).
 2. Escola – adolescentes – desenvolvimento da personalidade.
 3. Adolescentes – desenvolvimento da personalidade – cidadania.
- I. Título.

CDD 370.151



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **THAÍS GAMA DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ, DR^a CAROLINA SARAIVA DE MACEDO LISBOA e DR. CARLOS EDUARDO PILLEGI DE SOUZA, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PROTAGONISMO NA ADOLESCÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO E LUGAR DE DESENVOLVIMENTO HUMANO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ARACI ASINELLI DA LUZ	<i>aracinasinelli</i>	<i>Aprovada</i>
DR ^a CAROLINA SARAIVA DE MACEDO LISBOA	<i>carolinadecastro</i>	<i>APROVADA</i>
DR. CARLOS EDUARDO PILLEGI DE SOUZA	<i>Carlos Eduardo Pilegi de Souza</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 28 de agosto de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos/as os/as adolescentes protagonistas que me mostraram que a educação pode ser transformadora, à medida que acredito em práticas educativas que promovam a responsabilidade, a autonomia, a cidadania e a intervenção na sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e proteção.

Aos meus pais e minha família, pelo apoio.

Ao meu filho, pela compreensão nos momentos de ausência.

A minha orientadora, prof^a Dra. Araci Asinelli-Luz, pela paciência, confiança, cuidado e palavras de incentivo, que certamente contribuíram muito para a minha formação profissional e colaboração para eu me tornar um ser humano melhor. Minha eterna gratidão e amizade.

A todos os professores do PPGE, por seus conhecimentos compartilhados.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial à Marialda, uma amizade conquistada e Ana Carolina pelos gestos de carinho e constante incentivo. Ao colega Josafá pelas discussões que engrandeceram este trabalho. A todos, o meu carinho e eterna lembrança.

E a todos aqueles que próximos ou distantes, participaram desta importante caminhada, meus sinceros agradecimentos.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em vôo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,

porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.

O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

“É preciso que nossas salas de aula transformem-se em vida,
em lugar de apenas falar da vida.”

Araci Asinelli-Luz

SILVA, Thais Gama da. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa analisa o protagonismo de adolescentes que participam de projetos protagônicos voltados ao ensino médio em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Curitiba/PR, a partir da seguinte investigação: **a escola apresenta-se como espaço e lugar para a vivência do protagonismo juvenil enquanto processo pedagógico de desenvolvimento humano?** Como objetivos da pesquisa buscamos analisar as concepções e significados atribuídos pelos adolescentes a respeito da sua ação como protagonista, nos diferentes espaços da escola e da comunidade e a relação do protagonismo dos (as) adolescentes a episódios de suas histórias de vida. Para tanto, metodologicamente, analisamos o protagonismo juvenil e seus significados políticos, pedagógicos e sociais, amparados pela metodologia qualitativa, utilizando-nos de entrevista gravada, com doze estudantes, sendo seis de cada um dos projetos analisados, cuja participação foi autorizada pelos pais através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme recomenda o Código de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. Como base teórica, selecionamos os estudos de Antonio Carlos Gomes da Costa (2000) sobre protagonismo juvenil e de Urie Bronfenbrenner (2002), sobre a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada onde incluímos questões sobre história de vida; o *corpus* da pesquisa foi analisado à luz da análise de conteúdo. O protagonismo de adolescentes reafirma-se como uma proposta político-pedagógica voltada ao desenvolvimento humano, na medida em que contribui para a formação de cidadãos críticos, solidários e atuantes na sociedade. Destacamos a relevância deste estudo pela possibilidade da mudança de paradigmas no que concerne ao reconhecimento de formas contemporâneas de produção de conhecimento e de aprendizagens significativas para os (as) educandos (as), reconhecendo e oportunizando experiências de protagonismo aos (às) adolescentes e de reflexão ao (à) professor (a) sobre seu papel como educador na escola.

Palavras-chaves: Adolescência. Pesquisa qualitativa. Projetos de protagonismo na escola. Protagonismo juvenil. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

SILVA, Thais Gama da. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

ABSTRACT

This research examines the protagonism of adolescents engaged in protagonic projects, aimed at High School students from two public schools from Curitiba, PR, from the following proposal: does the school present itself as a space and place for living youth protagonism as a pedagogical process of human development? Following the objectives of the research, we examined the conceptions and meanings attributed by adolescents in regard to their action as protagonists, in different spaces of the school and of the community and the relation of the protagonism of adolescents to their stories of life. Thus, methodologically, we analyzed youth protagonism and its political, pedagogical and social meanings, supported by a qualitative methodology, using interviews recorded with twelve students, six from each project analyzed, whose participation was authorized through signed informed consent from parents, as recommended by the Code of Ethics in Research involving human beings. As a theoretical framework we have selected the studies from Antonio Carlos Gomes da Costa (2000) about youth protagonism and from Urie Bronfenbrenner (2002) about the Bioecological Theory of Human Development. A semi-structured interview was used as instrument, where questions regarding the stories of life; the corpus of the research was analyzed in the light of content analysis. The youth protagonism is reaffirmed as a political-pedagogical proposal aimed at human development in that it contributes to the formation of citizens that are critical, solidary and active within society. We emphasize the relevance of this study considering a possibility of changing paradigms regarding the acknowledgement of contemporary forms of production of knowledge and of meaningful learning for the learners, recognizing and promoting experiences of protagonism to adolescents and of reflection to teachers regarding their role as educators in schools.

Keywords: Adolescence. Youth protagonism. Qualitative research. Protagonism projects in schools. Bioecological Theory of Human Development.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	-	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CEBRID	-	Centro Brasileiro de Informação sobre as drogas Psicotrópicas da Universidade Federal de São Paulo
CEDCA	-	Conselho Estadual de Defesa da Criança e Adolescente
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CIPD	-	Conferência Internacional de População e Desenvolvimento
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCE	-	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DST	-	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
GAAC	-	Grupo de Adolescentes em Ação à Cidadania
HIV	-	Vírus da Imunodeficiência Adquirida
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FIA	-	Fundo Estadual da Infância e Adolescência
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	-	Núcleo Regional de Educação
OMS	-	Organização Mundial da Saúde
ONG	-	Organização não governamental
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPCT	-	Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo
PPGE	-	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEIJU	-	Secretaria de Estado da Infância e da Juventude
TDBH	-	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TEDH	-	Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano

- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	ADOLESCÊNCIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES BIOPSIKOSSOCIAIS	22
2.1.1	Identidade e autonomia	27
2.2	ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	32
2.3	ADOLESCÊNCIA NA LEGISLAÇÃO PARANAENSE: UM BREVE OLHAR...38	
2.4	CONSTRUÇÃO CONTEMPORÂNEA DA CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO JUVENIL.....	43
2.4.1	Voluntariado, protagonismo e desenvolvimento humano	49
2.5	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O PROTAGONISMO JUVENIL.....	52
2.6	ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	59
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	67
3.1	SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	69
3.1.1	Local de estudo	69
3.1.2	Caracterização dos(as) participantes da pesquisa	71
3.1.3	Procedimento de coleta de dados	72
3.1.4	Procedimento para o tratamento e análise dos dados.....	72
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
4.1	CONHECENDO OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA.....	75
4.2	A VEZ E VOZ DOS (AS) PROTAGONISTAS	76
5	REFLEXÕES	93
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES.....	108

1 INTRODUÇÃO

Como professora de ciências e biologia do ensino fundamental e médio de diferentes escolas da rede pública de ensino do estado do Paraná há 13 anos, experienciei os conflitos e dificuldades do ensino, comuns a todas as escolas públicas, resultando num processo ensino e aprendizagem aquém do desejado: conteúdos desvinculados da realidade, salas com uma multiplicidade de histórias e vivências num mesmo espaço e tempo, número grande de alunos por turma o que dificulta que conheça as potencialidades e individualidades, desinteresse dos/as educandos/as, etc. Estas angústias e o olhar diferenciado para os/as¹ adolescentes, fez com que eu me inscrevesse e participasse de diversos cursos de capacitação que tinham como tema central a adolescência e suas particularidades, até que fui convidada para participar do projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, do Ministério da Saúde, cujo objetivo é o empoderamento² do/a jovem, possibilitando o desenvolvimento de condições de ele/ela apreender práticas protagônicas em relação a HIV/AIDS e gravidez na adolescência.

Decorrente deste projeto que coordenei, participei juntamente com 14 colegas professores/as representantes de diferentes estados brasileiros e das universidades, do Ministério da Saúde e Ministério da Educação, do Intercâmbio Brasil/Moçambique para a prevenção do HIV/AIDS nas escolas. Durante esta experiência, convivi em Moçambique, durante 15 dias, com professores/as e jovens ativistas, para conjuntamente socializar experiências e discutir estratégias de prevenção nas escolas. Nesta oportunidade, conheci algumas iniciativas do governo de Moçambique em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs). Um programa em especial me chamou a atenção: foi o GERAÇÃO BIZ, um projeto do governo de Moçambique voltado para “jovens ativistas”, onde jovens voluntários(as), após participarem de um curso de formação, atuam em suas escolas e em suas comunidades, levando informações relacionadas à prevenção ao HIV/AIDS. Foi possível então, observar *in loco* como este programa funcionava, verificando que a

¹ Neste trabalho optamos por adotar a especificidade de gêneros de forma alternada de maneira a sinalizar a não existência de hierarquia de um gênero sobre o outro.

² Segundo Hammes (2008, p. 148), empoderamento, do em inglês *'empowerment'*. “processo que inclui a conscientização e a participação de um determinado grupo ou o conjunto de uma sociedade, ou seja, a conquista da condição e da capacidade e participação, inclusão social e exercício da cidadania.”

estratégia da educação de pares e o protagonismo juvenil faziam a diferença naqueles espaços onde ocorriam. Em decorrência deste intercâmbio, no retorno ao Brasil, dei início a um projeto de prevenção ao uso e abuso de drogas, que teve como princípio o protagonismo³ juvenil e a educação de pares, dando espaço, voz e vez para os adolescentes de duas escolas estaduais de Curitiba discutirem, refletirem e agirem em relação a sua vida e de sua comunidade, legitimando a cidadania destes sujeitos.

Para responder as questões pedagógicas, que me afligiam como professora, dei continuidade ao projeto ampliando-o, pensando para além da prevenção ao uso/abuso de drogas, mas na criação de espaços onde os/as adolescentes pudessem não só vivenciar valores e autocuidado, mas também o pertencimento à sociedade como agente transformador(a), discutindo e agindo sobre temas emergentes em suas vidas e de suas comunidades. Foi dado o início então, ao estudo do protagonismo como estratégia pedagógica, o que me levou, em 2007, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde fui buscar fundamentação teórica e validação acadêmica para a minha prática.

O protagonismo juvenil estimulado por Antonio Gomes da Costa (2000) é uma possibilidade concreta do desenvolvimento e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que se volta ao sujeito, em relação à formação da identidade, autoconceito e autoestima, que são componentes importantes para a formação da identidade e autonomia.

A criação de espaços para que adolescentes possam conhecer, incorporar e vivenciar valores é, segundo Migliori (2002, p.20), “um compromisso profundo e integral com a ação amorosa através de uma perspectiva ética e criativa, recuperando na construção do conhecimento e da realidade, a reverência pela vida”.

A vivência de valores como a tolerância, respeito mútuo, cooperação e alteridade, que a escola tradicional até agora não se tem mostrado capaz de transmitir à/ao educanda/o, é uma via importante para que sejam propiciadas situações especiais na construção de sua autonomia, proporcionando sua

³ A palavra ‘protagonismo’ vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. Quando falamos de protagonismo juvenil, estamos falando, objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social. (COSTA, 2000, p. 150).

participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas na escola, comunidade e na vida social mais ampla.

O protagonismo dos/as adolescentes pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania, levando-se em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história, pré-requisito para o desempenho autônomo na sociedade.

O/a adolescente, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), *sujeito de direitos e deveres*, neste contexto merece um olhar mais acurado da sociedade por se encontrar *em estágio peculiar de desenvolvimento*, que o torna mais vulnerável pessoal e socialmente. Baseado em discurso social equivocado, onde a adolescência tem sido apresentada como um foco de problemas sociais, como o uso/abuso de drogas, gravidez e violência, aparecendo através da mídia como um protagonismo vinculado à marginalidade. Porém, estudos têm mostrado que o/a adolescente tem sido muito mais uma vítima do que um algoz, o que reforça a necessidade de olhar diferenciado para este/a adolescente para que oportunize a ele/a o desenvolvimento a que tem direito e necessita. A relação natural entre delinquência e adolescência surge com o discurso da psicologia da adolescência no início do século XX, onde a transgressão seria concebida como uma característica própria dessa fase da vida. De acordo com César (1999),

Nos textos de psicologia da educação o risco da delinquência juvenil configurava uma possibilidade incorporada de maneira constitutiva à própria definição do conceito de adolescência. A novidade introduzida pelo discurso da psicologia do desenvolvimento [...] foi o estabelecimento de uma ligação natural entre delinquência e adolescência. (CÉSAR, 1999, p. 22).

Pode ser percebida, ainda hoje, a reprodução deste discurso na sociedade, onde a delinquência e a adolescência são associadas a focos de problemas sociais, numa mesma categoria de análise, principalmente no que diz respeito ao senso comum.

Segundo Asinelli-Luz e Fernandes Jr (2008), em sua pesquisa sobre a prevenção da gravidez não planejada em adolescentes de Curitiba, é fato que cotidianamente a mídia, em geral, traz fortes apelos sexuais agregados a valores

como prazer, felicidade, emancipação, enquanto que as mensagens de prevenção veiculadas, nem sempre se fazem de maneira adequada.

A diversidade e a inconsistência das mensagens educativas, somadas às naturais dificuldades e carências do adolescente, têm contribuído para a prática de atividade sexual desprotegida [...] bem como ausência de programas de educação sexual ou sua inadequação. (ASINELLI-LUZ; FERNANDES JR, 2008, p. 270).

No Brasil, uma em cada cinco jovens entre 15 e 19 anos, já teve um/a filho/a. Tal fato pode ser atribuído à falta de educação sexual, agravando o quadro de aumento da epidemia de AIDS entre adolescentes de ambos os sexos (BRASIL, 2000), o crescente número de abortos clandestinos, abandono da escola e consequente baixa escolaridade e exclusão do mercado de trabalho.

Esta mesma constatação pode ser verificada na pesquisa de Abramovay, Castro e Silva (2004) quando explicitam a situação das mães adolescentes. Estes confirmam que as adolescentes representam 20% do total de grávidas, na sua maioria solteiras (94%), de baixa escolarização (44%) e pobres (42%), demonstrando a vulnerabilidade que caracteriza o universo das/os jovens.

Outros problemas sociais considerados epidemias entre os adolescentes, as drogas e a violência passaram a ser considerados “os problemas e as vulnerabilidades máximas de nosso tempo” (KERBAUY, 2005, p.199). Reconhecidos como uma das ameaças mais urgentes ao desenvolvimento dos(as) adolescentes, são considerados uma das principais causas da morte entre 10 e 19 anos (BREINBAUER; MADDALENO, 2008, p.4).

Segundo o Centro Brasileiro de Informação sobre as drogas Psicotrópicas – CEBRID, da Universidade Federal de São Paulo (2004), estudantes do ensino fundamental e médio de 27 capitais brasileiras apresentaram 23,5% de prevalência de uso de drogas. O álcool e o tabaco ocupam o 1º lugar como as drogas mais utilizadas no momento atual e, ainda, associados a acidentes de trânsito e a violência.

Portanto, assim como a família precisa mudar, a escola e toda a sociedade também precisam procurar alternativas pedagógicas que acolham o/a adolescente, com todas as suas habilidades e possibilidades de crescimento e desenvolvimento humano pleno.

O protagonismo como direito

Para Freire (1996, p.59), “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” Portanto, a experiência educativa que tem claro o respeito à autonomia e à dignidade humana, sabe que estas deveriam ser inerentes à prática educativa, e que se faz de maneira ética, com objetivo de formação cidadã, muito além da transmissão de conteúdos. A escola deve ter como alicerce pedagógico o ato de aprender-ensinar e como finalidade a transformação da realidade social.

De acordo com Delors (2001), coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, que produziu em 1996 o relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, a fim de dar conta dos novos desafios educacionais, são propostos quatro pilares ou eixos organizadores da educação:

1. Aprender a ser: preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade;
2. Aprender a conviver: interagir, participar e cooperar, convivendo com as diferenças;
3. Aprender a fazer: aprender e praticar os conhecimentos, usando-os para o bem comum;
4. Aprender a conhecer: aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Estes quatro fundamentos têm como objetivos “ampliar a educação ao conjunto da experiência humana (ser, conviver, fazer e aprender) e estendê-la ao longo de toda a vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar.” (COSTA, 2000, p. 50).

Ao olharmos a nossa realidade, observamos que estes quatro pilares estão muito longe do cotidiano pedagógico das escolas, porém devemos tê-los como meta para uma educação baseada no desenvolvimento humano, concepção difundida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) desde 1990.

De acordo com o Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil (IPEA, 1996), os fundamentos para uma educação pluridimensional, ou seja, os princípios ético-políticos desse paradigma ao desenvolvimento pleno do ser humano na sociedade atual são:

5. O fundamento real do desenvolvimento humano é o universalismo do direito à vida;
6. Cada ser humano nasce com um potencial que necessita de certas condições para se desenvolver;
7. O objetivo do desenvolvimento é criar um ambiente no qual todas as pessoas possam expandir suas capacidades;
8. Esse ambiente deve ainda oportunizar que a presente e as futuras gerações ampliem suas possibilidades;
9. A vida não é valorizada apenas porque as pessoas podem produzir bens materiais, nem a vida de uma pessoa vale mais que a de outra;
10. Cada indivíduo, bem como cada geração, tem direito a oportunidades que lhe permitam melhor fazer uso de suas capacidades potenciais;
11. A forma pela qual realmente são aproveitadas essas oportunidades e quais os resultados alcançados é um assunto que tem a ver com as escolhas que cada um faz ao longo de sua vida;
12. Todo ser humano deve ter possibilidade de escolha, agora, e no futuro;
13. Há uma necessidade ética de se garantir às gerações futuras condições ambientais pelo menos iguais às que as gerações anteriores desfrutaram (desenvolvimento sustentável);
14. Esse universalismo torna as pessoas mais capazes e protege os direitos fundamentais (civis, políticos, sociais, econômicos e ambientais).

Respeitar o fato de que os(as) adolescentes pensam, dizem e fazem pode ultrapassar os limites de sua vida pessoal e familiar e influir no curso de seu desenvolvimento. Além de ser uma forma de respeito à dignidade humana, é uma forma de reconhecer que através de seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolve o seu potencial criativo para a transformação pessoal e social.

Para Costa (2000, p. 126),

o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...] Assim, o protagonismo juvenil, tanto quanto um direito, é um dever dos adolescentes. (COSTA, 2000, p.12)i

Concordamos com Costa sobre a liberdade e a solidariedade, valores imprescindíveis à prática do protagonismo juvenil, são os dois valores maiores que

servem como princípios constitutivos da concepção de educação brasileira proposta na Lei de Diretrizes e Base da Educação, e devem servir de estímulo ao pensamento e ação de todos que atuam em qualquer área da educação e formação de adolescentes. O autor afirma que “Moldar o processo educativo segundo esses valores, mais do que uma questão de vontade política, é uma questão de compromisso ético.” (2000, p.38). Os princípios de liberdade e solidariedade estão presentes na Constituição Federal do Brasil (artigo 205) e reafirmados na LDB (artigo 2º), que trata dos princípios e fins da educação nacional.

Portanto, educar para a participação é criar espaços para que o/a educando/a possa empreender, ele/ela próprio/a, a construção de seu ser. A manipulação real e os mitos da sociedade são desvendados através de aulas libertadoras que estimulam esta práxis. Neste desvendamento, mudamos a compreensão da realidade, da percepção. Os/as educadores/as libertadores/as estão com os/as estudantes, em vez de fazer coisas para eles.

... Mudar é difícil, mas é possível. [...] A educação, especificidade humana, como ato de intervenção no mundo. [...]... que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde... (FREIRE, 1996, p. 79,109).

É possível mudar e é preciso mudar. O respeito e o estímulo à curiosidade crítica do/a estudante constitui a solidez da autonomia do ser educando. Para Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), a autonomia através do protagonismo juvenil tem tido ampla repercussão na área educacional, principalmente a partir da implementação da reforma curricular do ensino médio, cujas diretrizes adotam esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas. Costa (2001) escreve que “a ambiência pós-moderna” penetrou as várias esferas da vida de adolescentes, criando novas formas de ser, viver e consumir. Isso indicaria uma urgente necessidade social de promover a formação de valores e de atitudes cidadãos que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação viria atender uma exigência social, respondendo às angústias de adolescentes diante dos desafios e exigências das sociedades pós-modernas.

Nesse sentido, defendemos a possibilidade de construção do protagonismo na adolescência, sustentado por indivíduos ou entidades comprometidas com a

educação emancipadora e o processo de democratização do espaço público para a construção da cidadania, ou seja, o desenvolvimento humano.

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) discutem o conceito e interpretações diversas para o protagonismo como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Vários autores citados por Ferreti vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Assim são várias as terminologias que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político.

Para este estudo, optamos pela concepção de Antonio Carlos Gomes da Costa (2000), que considera o protagonismo juvenil como uma proposta pedagógica de atuação de adolescentes como personagens principais de uma iniciativa de ação, voltada para a solução de problemas reais de sua comunidade, numa fase da vida que este tipo de participação autêntica e não manipulada se traduz num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, importantes na construção de sua identidade pessoal, social e no seu projeto de vida.

A observação cotidiana sobre as possibilidades e limitações da efetivação de projetos de protagonismo juvenil, com o apoio das escolas, direcionou este estudo que provoca algumas reflexões significativas sobre a participação social dos/as adolescentes em projetos na comunidade, e pode suscitar a formulação de novas práticas de intervenção social e política com e para adolescentes. O trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo e exploratório sobre as concepções e significados atribuídos pelos/as adolescentes a respeito do protagonismo juvenil, tanto no espaço escolar como na comunidade em geral. É um estudo da participação social dos/as adolescentes, na perspectiva do protagonismo juvenil, em duas escolas públicas estaduais da cidade de Curitiba/PR. O estudo também permitiu analisarmos, sob a ótica da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, os significados atribuídos pelos adolescentes à sua participação como protagonistas juvenis, tendo como problema de pesquisa: **a escola apresenta-se como espaço e lugar para a vivência do protagonismo juvenil enquanto processo pedagógico do desenvolvimento humano?**

Assim, temos como objetivos deste estudo: 1) Analisar as concepções e significados atribuídos pelos adolescentes a respeito da sua ação como protagonista, nos diferentes espaços da escola e da comunidade; 2) relacionar o protagonismo dos adolescentes na escola a episódios de suas histórias de vida; 3)

analisar os processos proximais segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano nos relatos dos adolescentes sobre seu exercício do protagonismo; 4) relacionar os elementos processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT) às ações protagônicas dos adolescentes; 5) verificar as transições ecológicas nas ações protagônicas.

Metodologicamente, analisamos o protagonismo juvenil e seus significados políticos, pedagógicos e sociais, amparadas pelo paradigma da pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevista, com roteiro semiestruturado, com estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do Paraná, refletindo sobre a possibilidade de incentivo à participação protagônica de adolescentes no espaço escolar.

A dissertação foi estruturada em cinco partes. Na primeira parte, denominada *introdução*, a autora traça um breve perfil de sua vivência docente na educação básica, de onde suscitou o interesse pelo tema de pesquisa, até sua inserção no PPGE. Trata também de justificar o protagonismo juvenil na perspectiva do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que explicita o problema de pesquisa e seus objetivos.

Na segunda parte, a fundamentação teórica subsidia o estudo, a fim de compreendermos aspectos importantes da adolescência e as teorias que dela tratam. Primeiramente apresentamos a categoria adolescência relacionada às transformações biológicas por que passam os/as adolescentes e, com ela, mudanças cognitivas, psicológicas e sócio emocionais explicitando suas relações com a busca da identidade e da autonomia. A seguir, discorremos sobre a adolescência, como se deu a construção desta categoria e sua representação em diferentes culturas e momentos históricos. Na continuidade, um panorama da legislação que rege a adolescência a fim de regulamentar os direitos de adolescentes como cidadãos/ãos, o que requer políticas públicas específicas. Em seguida, apresentamos o itinerário que leva a construção da concepção de protagonismo juvenil utilizada neste trabalho, baseando-se nos estudos de Antonio Carlos Gomes da Costa e outros autores, que se dedicaram ao estudo deste tema. Discutimos, também, a concepção de protagonismo juvenil presente na legislação educacional brasileira para o ensino médio, reforçando o papel da escola como espaço de educação para a cidadania. Finalmente, concluindo a fundamentação teórica, apresentamos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, a fim de compreender o desenvolvimento como um processo

fundamental para do desenvolvimento pessoal e social, discutindo-a frente à concepção de protagonismo juvenil.

Na terceira parte descrevemos a pesquisa de campo realizada com adolescentes de escolas públicas, através de entrevistas e relatos de história de vida e as categorias que direcionaram a análise de conteúdo.

Na quarta parte, apresentamos os resultados da pesquisa, a discussão dos dados, analisando as *falas* dos/as adolescentes entrevistados a partir do referencial teórico estudado.

Concluindo, na quinta parte, propomos algumas considerações acerca da importância de novos paradigmas na educação que propiciem espaço, voz e vez aos(às) adolescentes, contribuam com o seu desenvolvimento humano para a formação de cidadãos críticos, solidários e atuantes na escola e na sociedade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ADOLESCÊNCIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES BIOPSIKOSSOCIAIS

Refletir sobre o protagonismo na adolescência enfatiza a adolescência enquanto construção histórica e biopsicossocial, no campo do desenvolvimento humano. É um período importante na formação do indivíduo que, por suas características nas diferentes dimensões do humano (psicológicas, cognitivas, orgânicas, políticas, emocionais, espirituais, sociais) é capaz de elevar o sujeito de uma situação de heteronomia para uma autonomia relativa, até atingir a autonomia propriamente dita, possibilitando assim o exercício de sua cidadania de forma ativa nos diferentes sistemas ecológicos em que convive (a escola, a família e a comunidade). Para o protagonismo, portanto, a autonomia não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada. A autonomia, como finalidade da educação, conforme expressava Piaget (1977/1932), depende da experiência socializada da pessoa e, portanto, de sua racionalidade enquanto sujeito (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998).

Neste estudo, a adolescência é concebida conforme expressa o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, considera adolescente a pessoa entre os 12 e 18 anos incompletos. O parágrafo único do Art. 2º determina ainda que “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (ECA, 1990).

Sobre a definição de adolescência não existe um consenso entre os autores, sendo considerada, prioritariamente, conforme as mudanças biológicas relativas à maturidade sexual, acompanhadas de múltiplas transformações fundamentais no processo do desenvolvimento humano, determinantes nas alterações do corpo físico e que leva em conta a idade cronológica. Esses indicadores da adolescência são variáveis de pessoa a pessoa em cada cultura e grupo étnico-racial, devido peculiaridades históricas, socioculturais, psicológicas e emocionais (TIBA, 1986; ABERASTURY; KNOBEL, 1992; ZAGURY, 1996; ABROMOVAY, 2004; BOHN; FORSTER, 2008). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) população jovem engloba o conjunto de pessoas com idade entre 10 e 24 anos; portanto, a

adolescência corresponde a uma fase inicial da juventude, mas não a envolve na totalidade. Por isso, nesta pesquisa que trata do protagonismo juvenil, em alguns momentos destacamos o protagonismo na adolescência. O conceito de adolescência adotado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, expressa claramente uma concepção histórica e social, pautada nas diversidades e desigualdades sociais e culturais.

O conceito de adolescência é polêmico e aponta para peculiaridades e diversidades de expressão dessa fase da vida nas diferentes sociedades e culturas. A evolução histórica na forma de lidar com essa dimensão da passagem da condição infantil para a de adulto ou de jovens adulto, também apresenta novos desafios e interpretações. O ponto de partida para a construção do conceito de adolescência é a sua abordagem como uma fase específica do desenvolvimento humano, caracterizado por mudanças e transformações múltiplas e fundamentais para que o ser humano possa atingir a maturidade e se inserir na sociedade no papel adulto. Um primeiro aspecto a ser considerado, nesse debate conceitual sobre adolescência no Brasil, é a de que não se pode abordá-la como uma realidade homogênea em todas as regiões e camadas sociais do país marcadas por grandes diversidades e desigualdades, em seus aspectos naturais, sociais e culturais. (UNICEF, 2002, p. 09).

Para Mendonça (2005, p.35), o “UNICEF faz a opção por uma idéia sistêmica e construtivista do adolescente como um ser em desenvolvimento, que preserva sua singularidade, mas está em constante interação com seu contexto familiar e social pelo qual é influenciado.” Assim como a contribuição dos estudos de Bronfenbrenner (1979) para o entendimento do impacto causado pelo contexto ambiental no desenvolvimento e comportamento dos (as) adolescentes.

A palavra “adolescere” vem do latim e significa crescer, engrossar, tornar-se maior, atingir a maioridade (TIBA, 1986, p.37). Esta é uma etapa na qual o indivíduo busca a identidade adulta e também onde o ser humano sofre as maiores modificações desde seu nascimento até a morte. Ela começa com a puberdade (aparecimento das características sexuais secundárias) e o seu término é indeterminado, pois além da característica filogenética, interfere a ontogenética, variando de indivíduo para indivíduo.

Apesar de demarcado cronologicamente pela ciência, o fim ainda é discutido pelos estudiosos da área do desenvolvimento humano, pois depende do amadurecimento psicológico. “O que, de fato, marca o fim da adolescência são os ajustamentos normais do indivíduo aos padrões de expectativas da sociedade com relação às populações adultas” (PINHEIRO, s/d, p. 27). Socialmente, por

convenção, adulto é aquele que se mantém socioeconomicamente, sem referências cronológicas ou psicológicas; independência esta que pode nunca ocorrer.

Apesar das diferenças culturais, em todas as sociedades há um consenso em relação a aspectos universais do desenvolvimento de adolescentes. A adolescência é marcada pela passagem de habilidades cognitivas e experiências emocionais menos desenvolvidas na infância, para habilidades cognitivas desenvolvidas e experiências emocionais mais equilibradas de um adulto e a transição para novos papéis na sociedade. Lembrando que estas mudanças ocorrem gradualmente durante a adolescência e aumentam de complexidade à medida que passam de um estágio para o próximo. Segundo Abramovay (2004, p.404) “Ser ou não adolescente está diretamente relacionado com as condições sociais e econômicas, ou melhor dizendo, ao lugar que cada um ocupa em relação à estrutura social.”

O ponto de partida para a adolescência é a puberdade, que traz mudanças radicais no corpo, marcada pela menarca nas meninas e o desenvolvimento genital dos meninos evidenciado pela primeira ejaculação, geralmente à noite e por isso conhecida como poluição noturna. E com a puberdade, mudanças na área cognitiva e socioemocional.

Ao mesmo tempo, estimulado pelo crescimento físico e pelo estabelecimento definitivo de suas características sexuais secundárias, o ambiente passa a se relacionar diferentemente com ele. É um novo tipo de intercâmbio que se estabelece entre ele e o mundo à sua volta e a sua família. (TIBA, 1986, p. 39).

A puberdade se caracteriza pelas acentuadas transformações corporais internas e externas. Tais modificações são “filogeneticamente programadas” (TIBA, 1986, p. 13), ou seja, independem da vontade de cada indivíduo, porém seu início pode variar de grupo para grupo e até de indivíduo para indivíduo. Segundo Baleeiro *et al.* (1999), a respeito da variação do relógio biológico de cada pessoa para o início da puberdade, pode variar também entre os indivíduos do mesmo sexo, quanto à idade de início, ao ritmo e duração das transformações, e também que:

[...] tais modificações são hereditárias, mas, também condicionadas por fatores geográficos (nos climas frios, a puberdade ocorre mais tarde que nos climas tropicais), sócio-econômicos (a nutrição inadequada pode determinar baixo peso e retardar a primeira menstruação), sexuais (ocorre um a dois anos antes nas meninas) e psicológicos (BALEEIRO *et al.*, 1999, p. 2).

As principais transformações que ocorrem no corpo de um púbere estão relacionadas a uma grande atividade glandular, que pela produção de hormônios, levará à capacitação reprodutiva (ZAGURY, 1996). A atividade glandular e hormonal, característica da puberdade, se deve ao desenvolvimento e maturação do hipotálamo, da hipófise, das gônadas e da cápsula suprarrenal. (TIBA, 1986; BALEEIRO, *et al.*1999). No sexo masculino, isso resultará no crescimento dos testículos, pêlos nas axilas, peito, região pubiana e na face, além do típico 'estirão do crescimento' e mudança no tom da voz. No sexo feminino se caracteriza pelo crescimento dos seios, pelos na região pubiana, nas axilas e pela menarca, ou seja, a primeira menstruação. Nas meninas há um aumento do tecido gorduroso que lhe conferirá uma cintura mais fina e um quadril mais largo. Nos meninos há um significativo aumento das dimensões torácicas devido ao desenvolvimento da musculatura do tronco.

Todas estas transformações por quais passam as (os) adolescentes podem gerar ansiedade, além de influir na sua autoimagem, por isso é importante que a família e a escola trabalhem a normalidade destes acontecimentos pelos quais todos os adultos já passaram. (BALEEIRO *et al.*1999)

Em ambos os sexos, transformações importantes na área cognitiva se completam na adolescência: a lógica concreta dos objetos é substituída gradativamente pelas operações abstratas, pelo raciocínio hipotético-dedutivo e pela capacidade de correlacionar diferentes variáveis. Com isso, é capaz de manipular, relacionar e relativizar ideias, o que amplia também sua percepção do ambiente que o/a cerca.

Enquanto o pensamento infantil é absoluto, animista, artificialista e finalista, o pensamento do pré-púbere e do púbere vai-se tornando gradativamente mais relativista, mais lógico e abstrato, capaz de correlacionar diferentes variáveis. (BALEEIRO *et al.*1999, p. 9)

Segundo Piaget (1962), do ponto de vista cognitivo, a/o adolescente está no estágio das operações formais, devido seu amadurecimento biológico que representa o ponto máximo do processo do desenvolvimento cognitivo. As operações formais, entretanto, não são um dado *a priori*, mas dependem da interação do organismo com o meio. A aquisição das operações formais é de fundamental importância para o processo de ajustamento social do/a adolescente.

Aos 12 anos a/o adolescente já é capaz de fazer descentralização, tanto no plano cognitivo, quanto afetivo e moral, tornando-se capaz de coordenar diversas idéias e tirar as suas próprias conclusões. Com o surgimento do pensamento formal, torna possível a coordenação de operações que não existiam anteriormente, procurando não mais apenas soluções imediatas, mas constrói sistemas, tentando alcançar uma verdade mais geral.

Para Piaget (1962), as operações formais (pensamento hipotético-dedutivo), que surgem, permitem ao/à adolescente desenvolver reflexões e formular teorias. O/a adolescente livre do concretismo pode trabalhar com a realidade possível, com hipóteses dedutivas e, neste ponto começa a abstração e todos os desencadeamentos que ela pode oferecer. Observa-se ainda um egocentrismo intelectual manifesto pela crença onipotente do pensamento. Paralelamente, a vida afetiva da/o adolescente afirma-se através da conquista da própria personalidade e de sua inserção progressiva no mundo adulto.

Graças ao processo de maturidade cognitiva, os pré-púberes vão-se tornando capazes de estabelecer relações lógicas entre os acontecimentos. Depois dos doze ou treze anos, podem coordenar variáveis múltiplas e resolver problemas abstratos sem manipulações e observações diretas (BALEEIRO *et al.*, 1999, p. 10).

Palangana (1998), em relação à apropriação do conhecimento, afirma que Vygotsky preocupou-se em explicitar a unidade dialética entre o biológico e o cultural, ou seja, com as interações entre as condições sociais em constante mutação e o substrato biológico do comportamento, marcantes na fase da adolescência. Explica que:

O processo de apropriação do conhecimento se dá, portanto, no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo [...] Interagindo com as pessoas que integram seu meio ambiente, a criança apreende seus significados lingüísticos e, com eles, o conhecimento de sua cultura. (PALANGANA, 1998, p. 131).

Ou seja, para Vygotsky, na constante mediação com adultos ou pessoas mais experientes, os processos psicológicos mais complexos começam a tomar forma. “É na e pela interação social que as funções cognitivas do mesmo são elaboradas” (PALANGANA, 1998). Assim, verifica-se que há uma íntima relação entre a maturação e as interações sociais no processo de desenvolvimento dos seres

humanos. Interagindo com os seus, os indivíduos participam ativamente tanto na construção e transformação deste ambiente como na de si próprio.

No lugar da criança que aceitava como verdade absoluta tudo o que lhes era dito (heteronomia), principalmente por pais e professores, surge um indivíduo que começa a questionar os princípios da sociedade, da religião, da política, da família (ZAGURY, 1996). Este ser descobre esta sua nova capacidade, querendo mostrá-la e exercitá-la o tempo todo, o que pode se transformar em conflitos, uma vez que questiona tudo. Podem surgir então os conflitos com os pais, professores/as ou qualquer pessoa que representa uma figura de autoridade. É o/a adolescente se afirmando em busca de sua nova identidade (autonomia).

2.1.1 Identidade e autonomia

Quando nos referimos ao protagonismo juvenil, nesta pesquisa estamos nos referindo a adolescentes como personagem principal de uma ação voltada para a solução de problemas reais, ou seja, a participação ativa e construtiva do/a estudante na sua escola, na sua comunidade ou na sociedade em geral. Esta participação propositiva, proativa, só se desenvolve em ambientes democráticos onde o objetivo seja a formação de cidadãos autônomos, solidários e comprometidos.

A participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. (COSTA, 2008)

A autonomia em relação aos pais e a construção da identidade são marcos no desenvolvimento da adolescência, pois é neste período que o indivíduo vai adquirindo uma nova subjetividade que modifica a representatividade de si próprio e do outro. Segundo Molon (2003), Vygotsky discute a sua concepção do *eu* que se constrói na relação com o outro.

[...] o contato com os outros sujeitos permite, a cada indivíduo, o reconhecimento do outro e, por meio disso, o autoconhecimento; assim como também o reconhecimento do outro passa pelo reconhecimento do eu, em uma dinâmica não somente dialética, mas também monista, já que existe identidade e unidade entre esses processos, isto é, eles acontecem pelo mesmo mecanismo. (MOLON⁴, 2003 *apud* LOSS; SANT'ANA, 2007, p.177)

Góes (1991) conclui que apesar do ser humano se constitui na relação com o outro, através da interação social, não se deve acreditar que seja somente determinada pelo meio, ou uma reprodução daquilo que o meio oferece. “O conhecimento do mundo – como também o conhecimento de si mesmo – que cada indivíduo elabora ao longo da vida tem características peculiares, formando a sua subjetividade, sua individualidade, sua identidade” (GÓES, 1991 *apud* LOSS; SANT'ANA, 2007, p.176)⁵.

Segundo Erickson (1950, 1968), a formação da identidade se dá à medida que o/a adolescente rejeita e revolta-se contra seus pais. Isso ocorre devido às necessidades dos (as) adolescentes se libertarem das identificações infantis dos pais, do controle e da autoridade parental. Aqui têm lugar importante os contextos psicossociais envolventes: pares, escola, outras instituições (os sistemas bioecológicos na concepção de Bronfenbrenner, 2002). Portanto, a formação da identidade, só é possível com movimentos de separação psicológica e física dos pais, traduzidos em comportamentos de autonomia e experimentação de papéis e funções em diferentes contextos sociais. Através desses comportamentos, a/o adolescente ensaia papéis e adquire capacidade de comprometer-se com uma atividade e com uma ideologia. Nas obras de Erickson (1950, 1968), a identidade é consequência das experiências psicossociais ao longo da vida. “A formação da identidade é facilitada por uma maior autonomia, a qual por sua vez é tanto maior quanto mais o processo da individuação estiver avançado.” (FLEMING, 1997, p. 49). Para Fleming (1997), autonomia, individuação e formação da identidade, são fenômenos ligados entre si e influenciam-se mutuamente.

Robert Selman (1973, 1980), pesquisador da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo (com ênfase na cognição social), focaliza sua atenção num processo

⁴ MOLON, S.I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2003.

⁵ GÓES, M.C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Cadernos Cedes, Campinas, n.24, p. 17-24, 1991.

denominado “tomada de perspectiva social” a partir da teoria piagetiana. Para ele, a tomada de perspectiva define uma ampla gama de conteúdos sociais que lhe permite “compreender como a criança interage e se comunica com outras crianças, demonstrando um nível (social-cognitivo) de entendimento de si em relação ao outro” (FONTES *apud* ASSIS; ASSIS, 2004, p.59). O autor criou uma escala de estágios ou níveis de tomada de perspectiva social (TPS) relativos a conceitos de pessoas e de relações, a partir dos estudos dos estágios propostos por Piaget, as categorias propostas por Flavell (1968) (desenvolvimento da habilidade de comunicação da criança pequena) e os estágios morais de Kohlberg. Na descrição dos níveis de TPS (QUADRO nº 1), os/as adolescentes são referenciados/as nos dois últimos níveis, por isso os níveis de 0 a 2, relativos a crianças menores a 12 anos, não se encontram descritos no QUADRO 1.

Nível	Conceitos de Pessoas	Conceitos de Relações
Nível 3: TPS Perspectiva mútua de terceira pessoa (entre 10 e 15 anos)	<p>Terceira Pessoa</p> <p>Neste caso, os adolescentes pensam dentro de um sistema de valores e atitudes, admitindo a perspectiva de uma terceira pessoa e saindo de sua própria perspectiva imediata e compreendendo o eu como um sistema, uma totalidade. Os adolescentes concebem-se como atores, agindo e refletindo sobre o efeito de suas próprias ações.</p>	<p>Mútuo</p> <p>A perspectiva da terceira pessoa permite mais do que levar ao outro a sua perspectiva, mas coordenar as perspectivas e interações entre o eu e o outro simultaneamente. Os sujeitos vêem a necessidade de realizar uma coordenação de perspectivas recíprocas e acreditar numa satisfação, compreensão ou resolução de conflitos sociais, na qual as relações são vistas como sistemas contínuos em que pensamentos e experiências são mutuamente compartilhados.</p>
Nível 4: TPS Detalhada e de Sociedade Simbólica (de 12 até a idade adulta)	<p>Em profundidade (detalhada). Duas novas noções caracterizam as concepções de pessoas neste nível. Primeiro, ações, pensamentos, motivos ou sentimentos são psicologicamente determinados, mas não necessariamente compreendidos como uma reflexão do eu. Há a generalização da noção de inconsciente nos indivíduos e a emergência de uma nova noção de personalidade como um produto das características, crenças, valores e atitudes que fazem parte de seu próprio desenvolvimento histórico.</p>	<p>Sociedade simbólica.</p> <p>O indivíduo agora conceitualiza perspectivas subjetivas de pessoas em torno de cada um (mutualidade) não mais no plano de expectativas comuns, mas simultaneamente em relação a níveis profundos ou multidimensionais de comunicação. Neste nível, o adolescente ou o jovem adulto pode abstrair múltiplas perspectivas mútuas (generalizadas para o outro) para uma perspectiva moral, legal e convencional de sociedade em que os indivíduos podem participar.</p>

QUADRO 1 - Descrição dos níveis de tomada de perspectiva social (TPS) Conceitos de Pessoas e de Relações

FONTE: SELMAN, 2002

Conforme as teorias de Piaget (*apud* PARRAT-DAYAN, 2007), o pensamento concreto, a compreensão do outro, e as conseqüências de boa parte dos atos que realizamos, se aperfeiçoa entre os 6 e 11 anos de vida. Depois, durante a adolescência, ocorre o amadurecimento, com a capacidade crescente de abstração, que tem como conseqüência que o indivíduo atinja as competências necessárias para o exercício da sua autonomia. Competências essas que poderiam ser lapidadas ou não de acordo com as experiências ao longo da vida. À luz do entendimento do desenvolvimento humano devemos levar em consideração que o processo evolui continuamente à medida que novas vivências são acumuladas e integradas, onde a aquisição de competências é progressiva, conforme também observado na teoria de Selman (1973; 1980).

Em seus estudos sobre Piaget, Parrat-Dayan (2007) afirma que

[...] son la situaciones cooperativas y no las autoritarias que contribuyen al desarrollo del respeto mutuo y de la solidaridad, son los contextos cooperativos que permiten la construcción de una perspectiva propia y la capacidad de poder colocarse em la perspectiva del 'otro'. El desarrollo intelectual es se esta forma estimulado tanto como los es la autonomía Del sujeto, sea del ponto de vista intelectual o moral. (PARRAT-DAYAN, 2007, p. 103).

A possibilidade de descrever e identificar as habilidades de integrar as perspectivas de eu e do outro em adolescentes bem como os contextos em que isso ocorre, propicia abertura para a identificação de atividades pedagógicas que oportunizem cada vez mais níveis elevados de experiências compartilhadas e negociações que culminariam com um processo de desenvolvimento humano adequado na adolescência. Tais processos estão relacionados a contextos advindos “dos valores sociais vividos pela sociedade moderna, como a política, o meio social, o ambiente familiar e o individual. Nesse sentido, o adolescente⁶ tem a possibilidade e a habilidade de fazer escolhas sobre situações e eventos que envolvem seu cotidiano” (FONTES *apud* ASSIS; ASSIS, 2004, p.63)

O respeito à autonomia e à identidade do indivíduo é um ponto básico e fundamental em toda relação entre seres humanos. Estamos nos referindo aos direitos humanos. Sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948, López *et al* (2004):

⁶ No texto original aparece a palavra indivíduo.

Dizer quem somos implica a existência de um outro, de outros. Em muitas situações, um outro ainda não-reconhecido. Nós somos uma vez que existem outros; múltiplas identidades dinâmicas dão sentido a nossa vida. Dizer 'nós' é reconhecer o próximo como ser humano digno; é o respeito recíproco dos direitos humanos. (LÓPEZ *et al*, 2004, p. 103).

Freire (1996) afirma o quão importante é o papel do educador que acompanha o processo de passagem da heteronomia para a autonomia, de crianças e adolescentes, podendo auxiliá-los/as e estimulá-los/as neste processo, ou não.

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la [...] O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 1996, p.70-71)

Para Fleming (1997), a importância que se dá à autonomia está no fato de que nenhuma sociedade pode funcionar, ou perdurar, se cada um de seus membros não for autossuficiente em determinado grau, ou seja, atinjam certo grau de autonomia e responsabilidade social. Enfim, superar a vulnerabilidade e dependência para atingir uma subsequente condição de competência e autonomia, ou seja, maior autogoverno. As práticas educativas para o processo de autonomização⁷ das/os adolescentes variam com as características do meio social e dos dispositivos sociais postos a disposição do(a) adolescente.

Ao explicitar seu pensamento a respeito dos sistemas educativos, identidade e cidadania, Souza afirma que “[...] aquelas que valorizam a escolha, a tomada de decisão, a iniciativa, a aprendizagem em grupo, a liberdade e a participação favorecem a autonomia e, conseqüentemente, a democracia e o exercício da cidadania.” (SOUZA, 2003, p. 37).

Mesmo com suas fragilidades estruturais, de gestão e pedagógicas, a instituição escola é ainda um lugar em que as novas gerações convivem com o respeito e a orientação, é ainda um lugar em que o saber é valorizado e no qual o/a adolescente se socializa, aprende a conviver, torna-se um/a cidadão/ã. (ZAGURY, 1996, p. 56).

⁷ Este conceito proposto em documentos das Nações Unidas engloba alguns aspectos como maior participação dos jovens, Acesso à informação relevante e oportunidades adequadas de participar em processos democráticos, Aumento da capacidade dos jovens e das organizações de juventude para defender os seus interesses, desejos, demandas e da sua capacidade de lutar contra a exclusão, a discriminação e a pobreza. (BARRIENTOS-PARRA, 2004).

Em suas pesquisas, Gonçalves (2008) pode constatar que realmente a escola é um espaço (microssistema) de grande importância no processo de formação da identidade das/os adolescentes. Em suas entrevistas as/os adolescentes confirmaram a escola como lugar de encontro e relação entre jovens, mas, afirmam não lhes é permitido vivenciar adequadamente esse lugar como espaço de socialização.

Estas reivindicações dos adolescentes apontam para a necessidade de reorganização dos espaços escolares, de modo a possibilitar a convivência entre eles, favorecendo o processo de socialização e a construção de identidades marcadas por interações sociais positivas. (GONÇALVES, 2008, p.192)

Enfim, o/a adolescente passa por transformações físicas, psicológicas e também do ponto de vista social. Tende-se a passar por adaptações às normas sociais, onde a família, a escola e a “turma” são seus espaços e lugares de socialização, onde ele/a se identifica, se reconhece e cria seu próprio microssistema social. A socialização, além do desenvolvimento da identidade, aumenta o interesse pelos fatos que ocorrem no mundo, interessando-se e preocupando-se com as diferenças sociais. Por isso a adolescência é uma fase importante para estimular as/os adolescentes a se engajarem em trabalhos sociais, não só proporcionando realização pessoal, mas possibilitando que se tornem cidadãos/ãos conscientes e preocupadas/os não só com seu próprio bem-estar, mas com o de toda a sociedade. Não há espaço mais privilegiado para isso do que uma escola que pratica e vivencia a educação para a cidadania, sendo um espaço de descoberta e experimentação social. (SOUZA, 1999; COSTA, 2000; HAMMES, 2008; GONÇALVES, 2008).

2.2 ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A categoria adolescência é recente na história das sociedades ocidentais. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com infância, visto que o parâmetro utilizado era de que a infância estava relacionada à ideia de dependência familiar, sendo, crianças e adolescentes, tratados como “adultos em miniatura”. Como

afirmam Silva (2000) e Becker (1985), a adolescência é uma invenção social, gerada a partir do século XVIII, no período da Revolução Industrial.

Contudo, no Brasil os estudos sobre a adolescência e suas manifestações tiveram início a partir da década de 1950, quando o “[...] problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência, quase inerente à condição juvenil [...]” (ABRAMO, 2000, p.168). A compreensão é de que a adolescência passou para uma dimensão social como uma fase turbulenta, difícil e perturbadora, que demandava um/a adulto/a cuidador/a com atitudes de contenção, intervenção e até de salvação.

Já na década de 60, podemos afirmar que as manifestações coletivas nos grandes centros urbanos eram intensas, reivindicando o fim da intervenção militar. Segundo Kerbauy (2004), os/as jovens da classe média na década de 1960, participantes do movimento estudantil, tinham como principal característica, a contestação e o desafio à instalação das ditaduras militares. A resposta do Estado às mobilizações foi a repressão ofensiva e violenta. A imagem positiva da juventude dos anos 60 e 70, apontada como modelo ideal de participação transformadora, idealista, se contrapõe à imagem estereotipada dos/as jovens dos anos 80, como geração individualista, consumista e apática.

Relembramos que Machado (2004) chama a atenção para o fato de que a adolescência sempre foi rotulada, onde em cada década, a juventude aparece caracterizada de uma forma. Por exemplo, na década de 1950 – a juventude ficou conhecida como “rebeldes sem causa” ou “juventude transviada”; na década de 1960, os anos rebeldes, é tida como revolucionária; na década de 1990, falava-se de uma geração “*shopping center*”, rotulando a juventude brasileira, ignorando todas as outras facetas biopsicossociais e históricas desta fase do desenvolvimento humano.

Os anos 60 e 70 viram e conviveram, no Brasil e no mundo, com uma geração de jovens dos quais parte significativa estava extremamente preocupada com a sociedade e era muito politizada. Naqueles anos agitados e intensos, *vivia-se politicamente* [...] No plano individual, os jovens estavam lutando pela liberdade sexual, pelo direito de decidir seu destino, pelo direito de dizer *não à guerra e sim ao amor*. (ZAGURY, 1996, p.222, grifos da autora).

A geração dos anos 60 e 70 foi marcada pela intensa preocupação com questões sociais e políticas, com muitas discussões geradas pelas ideologias

partidárias da época, participando de passeatas e exigindo melhorias sociais. (ZAGURY, 1996).

Os/as jovens dos anos 60 e 70 foram fortemente mobilizados pelo socialismo, pela liberdade, pela igualdade, etc. No entanto, vivem agora um momento menos motivador ideologicamente. São filhos/as da economia inflacionária, de pais/mães ocupados/as em buscar melhores condições de vida. Agora, apesar de pertencerem a uma juventude com mais espaço e mais aberta à discussão, são pouco estimulados/as a adentrarem espaços de discussões sobre as grandes questões sociais e políticas de seu país. Creditamos esse comportamento à fase pela qual nossa civilização passa: a pós-modernidade⁸, revolução tecnológica e globalização que para o mundo capitalista foi pautado na formação de um sujeito autônomo, porém pouco solidário, numa fase caracterizada por Costa (2000) como sendo uma “era de extremos”.

A pós-modernidade, segundo Gastaldi, citado por Costa (2000) é caracterizada por uma crise de valores que podem ser descritos como:

[...] desconfiança na razão; desaparecimento de dogmas, convicções e princípios fixos;... dissolução do sentido da história, levando a uma visão fragmentada da realidade;... distância, em vez de conflito, entre as gerações; crise ética, traduzida em aumento do hedonismo narcisista e numa flexibilização geral dos costumes... (GASTALDI⁹, *apud* COSTA, 2000, p.123).

Costa (2000) ainda nos alerta que a globalização e o ingresso na era pós-industrial podem ter como consequência um enorme crescimento da exclusão social, se a humanidade não for capaz de conciliar a transformação econômica com equidade social. A partir de então, os(as) jovens se mostraram presentes apenas momentaneamente, como no Movimento das Diretas Já e no Movimento pelo “impeachment” do presidente Collor (COSTA, 2000, p.93). No restante, não mais que organizados em movimentos estudantis em universidades e escolas de ensino médio; porém espaços extremamente importantes e de resultados para a orientação de políticas públicas para jovens.

⁸ Pós-modernidade: resultado das contradições geradas pela reestruturação capitalista. (GUEDES, 2007).

⁹ GASTALDI, I. **Educar e evangelizar na pós-modernidade**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1994.

Diante do contexto descrito, a educação é desafiada não só na dimensão do conhecimento, mas também na função de transmissão de valores às novas gerações, valores estes que devem ser mais do que transmitidos, e sim vivenciados. Não sendo um/a educando/a “recipiente”, mas um indivíduo proativo, de iniciativa, compromisso e liberdade. Lembramos que a educação não é a solução para todos os problemas, mas o caminho para se chegar a ela.

Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou, em outras palavras, não exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade. (FREIRE, 2001, p. 175).

Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), a atual conjuntura política, tem se refletido nos/as jovens, aos/às quais se têm dado importância crescente à sua participação nos processos de decisão, cujo envolvimento tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e consciência social, refletindo na melhoria da concepção e execução das políticas para a juventude. A esse respeito podemos citar o direito ao voto a partir da Constituição Federal de 1988 de menores de 18 anos e maiores de 16 anos, além da onda crescente sobre a diminuição da idade penal de 18 para 16 anos, clamada por uma parcela da sociedade brasileira e parlamentar. Em relação à redução da maioridade penal, a título exemplificativo, destacamos dentre os trabalhos mais antigos, o Projeto de Emenda Constitucional nº 171/93, da autoria do Deputado Benedito Domingos e outros, que pretendia alterar o art. 228 da Constituição Federal para reduzir a 16 anos a inimputabilidade penal; no ano de 2004 a proposta de Emenda a Constituição nº 242/2004, do Deputado Nelson Marquezelli, que visava à alteração do art. 228 da Constituição, para instituir a maioridade penal como sendo no limite de 14 anos, enquanto que a proposta de Emenda à Constituição nº 272/2004, de autoria do Deputado Pedro Corrêa, pretendia alterar este mesmo artigo do diploma constitucional, para estabelecer em 16 anos a maioridade penal; e dentre os mais recentes, destaca-se o Projeto de Lei nº 189/2007, do Deputado Carlos Alberto Leréia, que sugere o acréscimo de um parágrafo único ao artigo 27, do Código Penal Brasileiro, para que em caso de crimes hediondos, menores de 18 anos sejam considerados imputáveis. Os argumentos de defesa da redução da maioridade penal centram-se nas questões

de discernimento, ou seja, na capacidade dos(as) adolescentes distinguirem o “certo” e o “errado” (CUNHA, 2009).

Nesse estudo destacamos o fato de que a adolescência tem suas particularidades históricas, sociais e culturais que distinguem os/as adolescentes entre si, não existindo a/o adolescente padrão, mas, sim, um sujeito em estágio peculiar no processo de desenvolvimento e amadurecimento. Como educadores, precisamos estar atentos para estas particularidades individuais, sociais e culturais que distinguem as adolescências¹⁰. Devemos nos despir da visão estereotipada do/a adolescente, reconhecendo-o/a como pessoa, como sujeito social e como cidadão/ã. “Não existe adolescente padrão, mas seres humanos concretos, que buscam caminhos de crescimento e equilíbrio” (BALEIRO *et al*, 1999, p.13). As autoras analisadas afirmam que o adolescer não é um processo semelhante para todas as pessoas, pois a forma de viver a adolescência depende não só da história de vida de cada um/a, mas também do contexto sociocultural em que está inserido/a. Para elas (BALEIRO *et al*, 1999, p.13), “Adolescer nas classes populares é diferente de adolescer na classe média; adolescer nos grandes centros urbanos é diferente de adolescer no meio rural...”. Reconhecer a existência da pluralidade cultural, étnica/racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, de classe econômica e social, de posturas políticas, de formação cultural e educacional reafirma a existência de adolescências e juventudes, o que vem a re-significar e ampliar o seu entendimento acerca das adolescências e juventudes (MENDONÇA, 2005).

Para que esta sociedade surja na sua plenitude, a participação de seu povo tem que ser efetiva, através da convivência democrática. A participação, a responsabilização, a criatividade são pré-requisitos exigidos para a representação da democracia e desenvolvimento da autonomia. Aqui democracia entendida como compromisso entre as pessoas, com o intuito do pleno desenvolvimento humano, através da participação nas decisões da sociedade, a fim de buscar soluções para a melhoria de suas vidas e de outras pessoas, enfim, praticar a cidadania. É possível ensinar esta democracia? Ou devemos perguntar: A escola deve preparar para a democracia, ou ela mesma deve ser democrática?

¹⁰Adolescências, e não adolescência, pois estamos nos referindo a uma fase da vida que se diferencia conforme aspectos individuais, sociais, familiares, culturais, políticos, econômicos e biológicos, portanto diferentes adolescências, conforme explicitado no item 2.1.

Acreditamos que não se pode ensinar democracia através de lições escolares descoladas da vivência dos processos democráticos, em que a participação dos/as estudantes é inquestionável. A educação é um processo intencional para gerar a capacidade do/a estudante pensar, dirigir e agir por si mesmo/a, habilitando-se a realmente participar na construção social por meio da construção de si mesmo/a.

[...] a escola deve ser um espaço social regido por critérios de participação inspirados na mesma filosofia que alimenta os sistemas democráticos. Os ideais democráticos inspiram práticas educativas democráticas, porém é esperado que estas realizações educativas contribuam decisivamente para impulsionar projetos de transformação social. (YUS, 2002, p. 155).

Yus (2002) chama a atenção para o fato de que a escola democrática vive uma contradição, pois defende a participação e a autonomia e, ao mesmo tempo é autoritária e dependente, evidenciando a discrepância entre a ideologia teórica e a ideologia prática. Este autor propõe a terminologia “escola como comunidade participativa” (2002, p. 155), onde realmente a tendência educativa esteja preocupada com práticas educativas que preparem os/as estudantes para a convivência democrática e que permitam o exercício da autonomia e da participação.

Cabe às sociedades atuais, o desafio de oferecer às/aos adolescentes, espaços para vivenciar sua cidadania numa sociedade democrática, uma vez que “... a democracia não pode ser imposta: tem que ser cotidianamente construída, ensinada e aprendida ao longo da vida das pessoas e sociedades.” (SOUZA, 2003, p.19).

Assim, como já discutido, a educação se mostra como o principal caminho para que os indivíduos transformem a si mesmos e ao seu redor, a partir do seu desenvolvimento pessoal (ser), social (conviver), produtivo (fazer) e cognitivo (aprender), conforme é previsto nos 4 Pilares da Educação para o Século 21, da UNESCO (DELORS, 2001).

A educação é o único fazer capaz de transformar potenciais em competências para viver. Agir em favor de nossas gerações, nessa perspectiva, é criar concepções e práticas educacionais que sejam capazes de gerar competências para que o indivíduo transforme a si mesmos e as suas circunstâncias a partir do desenvolvimento pleno de seus potenciais (DELORS, 2001, p. 100).

Como legitimado no artigo 1º da LDB (Lei 9394, 20/12/96):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)

É através da educação que as pessoas acendem ao grau de cidadãos/ãs e assumem a responsabilidade em participar na construção de uma sociedade que esteja à altura da dignidade humana, entendendo que a responsabilidade pode ser ensinada e aprendida e os valores da responsabilidade e da dignidade humana devem ser pilares na formação dos professores(as). Cabe à escola ser espaço e lugar para os/as adolescentes serem agentes de sua própria transformação e, para isso, precisamos compreender todas as dimensões que envolvem as etapas do desenvolvimento dos/as adolescentes.

A escola destaca-se para a criança e o jovem como a instituição social mais estável e presente, complementando a atuação da família, no sentido de suprir todas as exigências de seu processo evolutivo como pessoa e cidadão. Família e escola são os ambientes de excelência, onde deverão se desenvolver as condições mais propícias para a formação integral do adolescente, com vistas ao seu desenvolvimento harmônico (CASASANTA, 1998).

É de consenso que, no espaço da família e na escola, concomitantemente, quando as necessidades biológicas, afetivas, cognitivas e relacionais são atendidas, é que o/a estudante se socializa e se humaniza; processos imprescindíveis ao estabelecimento dos projetos pessoais e sociais de cada um/a e, assim, a formação de adolescentes com oportunidade de desenvolver, mesmo que momentaneamente, pelo protagonismo juvenil, a cidadania ativa.

2.3 ADOLESCÊNCIA NA LEGISLAÇÃO PARANAENSE: UM BREVE OLHAR

A adolescência destaca-se no cenário atual brasileiro como uma importante etapa da vida, envolvendo uma parcela significativa da população (de 12 a 18 anos incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990). Segundo Almeida (2004), o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2002, a população jovem entre 15 e 24 anos era de 34 milhões. Já o fundo de

população da ONU (Organização das Nações Unidas), divulgou relatório em 2003, onde o Brasil aparece como o 5º país do mundo com a maior porcentagem de jovens em sua população. Ao todo são 51 milhões de brasileiros/as entre 10 e 24 anos, o que equivale a 30% da população. Almeida (2004) ainda esclarece que os estudos do IBGE e da ONU utilizaram recortes etários da população diferentes, mas ambos chamam a atenção especial a este grupo crescente de cidadãos/ãs que requerem um planejamento específico de políticas públicas.

Dada é a importância deste grupo da população, que em 1990, foi criado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) através da Lei 8069/90, que abarca a faixa etária de 0 a 18 anos. Além desta importante conquista, tramitam inúmeros PL (Projetos de Lei) referente à regulamentação dos direitos dos jovens, referindo-se inclusive a um estatuto próprio para a juventude (PL 4529/04 e PL 27/07 entre outros ainda em discussão na Câmara Federal).

Além do ECA, criado por uma lei federal (Lei 8069/90), outras legislações vigoram dispendo a respeito de crianças e adolescentes: Lei Estadual 9579 de 22/03/91, que em seu artigo 216 dispõe sobre a criação organização e competência do Conselho Estadual de Defesa da Criança e Adolescente (CEDCA); Lei Estadual 10.014 de 29/06/92 que cria o Fundo Estadual para a Infância e Adolescência (FIA); e o Decreto Estadual 3963 de 29/08/94, que regulamenta o Fundo Estadual para a Infância e Adolescência. O estado do Paraná, através de sua Secretaria de Estado da Infância e da Juventude (SEIJU) criou o Pacto pela Infância e Juventude 2007-2010, que propõe como um dos desafios prioritários do governo e da sociedade paranaense, a participação social da juventude que tem como um dos objetivos o fortalecimento da organização e mobilização da juventude paranaense para o desenvolvimento da consciência-cidadã e da participação política, social e comunitária e a formação continuada dos jovens a partir dos grêmios estudantis e outros grupos organizados para sensibilização, mobilização e ampliação da participação social da juventude. (PARANÁ, 2007).

Apesar da numerosa legislação (QUADRO 2) a favor dos/as adolescentes, poucas leis são efetivas e transformadoras da realidade social. O que se espera das políticas públicas para os/as adolescentes é que estes sejam, ao mesmo tempo, beneficiários, parceiros e interlocutores das políticas a eles/as dirigidas, pois somente assim estas leis se configurarão em soluções adequadas e não em paliativos para a adolescência de nosso país.

ANO	MARCO LEGAL	CONSIDERAÇÕES
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (10/12/1948)	Dispõe sobre a garantia da não violação e o exercício pelo cidadão, de um elenco de direitos considerados básicos à vida digna.
1959	Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (20/11/1959)	Dispõe sobre os Direitos a cuidados e assistência especial para crianças e adolescentes, visando o gozo de seus direitos em seu próprio benefício e no da sociedade.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (05/10/1988)	Destinado a assegurar o exercício dos direitos à vida, à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à segurança, à proteção, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar, com atenção especial à criança e ao adolescente.
1988	Lei voto facultativo para maiores de 16 anos e menores de 18 anos, Brasil	Com a constituição de 1988, o voto foi aberto aos analfabetos e maiores de 16 anos e menores de 18 anos, embora facultativo.
1989	Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (20/11/1989)	Proclama que os Estados se comprometem a tomar todas as medidas a fim de assegurar a proteção e cuidado com a criança e o adolescente, necessário ao seu bem estar, ratificando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8069/1990 (13/08/1990)	Lei federal que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente como cidadão e sujeito de Direito.
1990	Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais sobre a Criança e o Adolescente	Instância criadas a partir do ECA, para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, que se organiza em 3 eixos: promoção dos direitos, controle social e defesa dos direitos.
1990	Encontros Estaduais e Municipais do Movimentos de Meninos e Meninas de Rua	Teve como objetivo a denúncia da negação dos direitos básicos de cidadania, como educação, saúde e convivência familiar, como forma de combater a violência contra crianças e adolescentes.
1990	Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia (março/1990)	Resultou na elaboração de um documento sobre as necessidades básicas de aprendizagem e as metas a serem atingidas relativas à educação básica.

1990	Conferência de Cúpula sobre os Direitos da Criança, em Nova Iorque (setembro/1990)	A convenção exigiu que famílias, sociedades, governos e a comunidade internacional empreendam ações visando o cumprimento dos direitos de todas as crianças de maneira sustentável, participativa e não discriminatória, onde crianças e adolescentes mais pobres, vulneráveis e negligenciados tenham prioridade absoluta na destinação de recursos e forças.
1992	Conferência de Cúpula sobre o Meio Ambiente, a Rio-92	Consagra o conceito de desenvolvimento sustentável, estabelecendo acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e protejam a integridade do meio ambiente global e o sistema de desenvolvimento. Teve como objetivo estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados e setores importantes da sociedade.
1993	Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em Viena	Enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais e solicitam aos Estados que assim procedam.
1994	Conferência sobre População e Desenvolvimento, no Cairo	Tem como proposta de ação o acesso universal aos serviços de saúde reprodutiva, educação universal, redução da mortalidade materna e infantil, e redução na taxa de infecção por HIV.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na Salamanca, Espanha	Compromete-se com a garantia do acesso na escola regular (conceito de escolas inclusivas para todos).
1995	Conferência sobre Desenvolvimento Social, em Copenhague	Contém compromissos que insta os países do mundo a criar um ambiente econômico, político, social, cultural e jurídico que permita o desenvolvimento social como: a erradicação da pobreza através da cooperação internacional, o emprego como prioridade básica das políticas de governo, respeito aos direitos humanos (proteção, igualdade, participação, diversidade), equidade entre homens e mulheres, acelerar o desenvolvimento econômico e social na África e países com menor nível de desenvolvimento.
1995	IV Conferência sobre os Direitos da Mulher, em Beijing, Pequim	Chamou a atenção para a feminização da pobreza, a violência contra as mulheres e sua exclusão das esferas...

1996	Conferência sobre os Assentamentos Humanos, em Istambul	Estabelecer diretrizes políticas e compromissos com os Governos no sentido de melhorar as condições de moradia nas áreas urbanas e rurais, além da completa realização do direito a uma habitação adequada.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9394/1996)	Regulamenta o direito à educação também como direito público subjetivo de todo cidadão.
1997	Evento Mundial sobre a Fome, em Roma	Compromisso dos Estados em reafirmar o direito de todos terem acesso a alimentos seguros e nutritivos, em consonância com o direito a uma alimentação adequada e com o direito fundamental a todos a não sofrer a fome.
2001-2003	Fórum Social Mundial, em Porto Alegre	Permitiu a articulação de linhas políticas, princípios éticos e valores filosóficos defendidos por organizações emergentes em todo o planeta, apontando para uma nova globalização e um novo modelo de desenvolvimento humano.
2004	Fórum Social Mundial, Índia	Permitiu a articulação de linhas políticas, princípios éticos e valores filosóficos defendidos por organizações emergentes em todo o planeta, apontando para uma nova globalização e um novo modelo de desenvolvimento humano.

QUADRO 2 - PRINCIPAIS LEIS QUE ENVOLVEM A ADOLESCÊNCIA
 FONTE: CECRIA (2000); PARANÁ (2001); PARANÁ (2004); BRASIL (2005)

Quarenta anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos a Constituição Federativa do Brasil estabelece, no art. 227, os direitos fundamentais à pessoa, com destaque à criança e ao adolescente, vindo a constituir a matéria prima para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, onde a criança e o adolescente ascendem ao *status* de sujeitos de direitos e prioridade absoluta nas políticas nacionais. Posteriormente, o Brasil passa a ser signatário das normativas internacionais que dizem respeito aos direitos humanos.

2.4 CONSTRUÇÃO CONTEMPORÂNEA DA CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO JUVENIL

Como exposto anteriormente, neste estudo usa-se a concepção de Antonio Carlos Gomes da Costa, propagador e maior especialista do conceito de protagonismo juvenil no Brasil, a partir da década de 1990. Em 1999, em sua obra “A Pedagogia da presença: teoria e prática da ação socioeducativa”, Costa apresenta fundamentos do protagonismo juvenil, afirmando:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p.179).

Contudo, o discurso da participação dos/as alunos/as em sua aprendizagem data, no nosso país, das décadas de 1920 e 1930, quando o pensamento de Dewey foi adotado por teóricos da educação (ESTEVES, 2005). Para Dewey a educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir.

Já a discussão acerca da participação social vem desde o fim do ciclo militar e da aprovação da Constituição Federal em 1988, em seu artigo 3º:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II – garantir o desenvolvimento nacional;
III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988) repetido

Vemos no decorrer de todo o texto da Constituição, a visão acerca do conceito de ser humano, de sociedade e de mundo. Souza (2003) aponta a construção dos fundamentos da Constituição do Brasil, onde está assegurado o estado de direito, garantindo a participação da sociedade na elaboração, controle e fiscalização de políticas públicas, supõe que:

A aceitação de que todos são iguais em direitos; a aprendizagem dos princípios de convivência democrática; a participação de todos na construção de leis e normas de convivência; o reconhecimento dos conflitos e a capacidade de resolvê-los sem eliminar ou excluir o outro; a construção do conceito público [...] (SOUZA, 2003, p.20).

Em 1990 foi promulgada a Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que assegura que as crianças e adolescentes sejam sujeitos de direitos e deveres. Ainda neste ano, durante a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, foi assumido o compromisso do Brasil para assegurar à infância e à adolescência os direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento, a proteção e à participação; abertura democrática que assegurou aos(às) adolescentes, a participação social nas discussões de ações de políticas públicas. Nos anos seguintes, diversos órgãos internacionais como a ONU - Organização das Nações Unidas, que durante a CIPD – Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, no Cairo em 1994, recomendaram aos governos a participação ativa da juventude no planejamento, implementação e avaliação de atividades que tenham impactos diretos sobre suas vidas. A seguir os Fóruns Mundiais da Juventude do Sistema das Nações Unidas, em 1988 e em 2001, enfatizaram a importância de promover a participação dos jovens através de seu empoderamento. A partir daí, no Brasil, multiplicaram-se iniciativas do governo e da sociedade civil organizada para programar estratégias de mobilização dos(as) jovens.

O termo “protagonismo juvenil” vem sendo discutido por diversos autores (SOUZA, 2003; FERRETI, ZIBAS E TARTUCE, 2004 E 2006; KLEIN, 2004; GANDOLFO, 2005; ESTEVES, 2005; MENDONÇA, 2005; SOUZA, 2006; GUEDES, 2007) com diferentes leituras e concepções. Na visão de Souza (2006), o protagonismo é um discurso neoliberal onde os atores sociais se encontram para negociar interesses, sendo eles próprios os únicos responsáveis pela sua condição social, como sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso a educação, saúde, etc., ou seja, pela sua “inclusão” na sociedade. Sua crítica está no fato do protagonismo aparecer como um modelo prescritivo de combate aos efeitos econômicos e políticos sobre a população jovem, como um benefício ao seu desenvolvimento. Para a autora, a concepção de participação referida nos documentos oficiais relacionados à juventude, inclui tanto a passividade, já que a pessoa é beneficiária de um investimento, quanto ativa, no que diz respeito a fazer

coisas. Souza (2006) afirma que além de contribuir para o individualismo, já que o foco é a iniciativa própria, estes tipos de ações não trazem profundas mudanças sociais, políticas e econômicas.

Na mesma linha de pensamento, Klein (2004) se refere ao protagonismo como um fenômeno que tem um discurso que se presta aos interesses e objetivos da classe dirigente. Segundo a autora, o protagonismo contribui para a desresponsabilização do estado frente às políticas sociais, pois responsabiliza o indivíduo por sua situação. Porém, Gandolfo (2005), concebe o protagonismo como ações juvenis coletivas e participantes, a partir dos interesses dos próprios jovens que, no envolvimento coletivo, constroem sua autonomia. Corroborando com este pensamento, Iulianelli (2003) afirma que o protagonismo trata-se de um modelo pedagógico-político de ações juvenis coletivas e participantes, onde se constroem a autonomia dos envolvidos e a coletividade com a ação.

Nesse trabalho defendemos o protagonismo como uma prática da cidadania, não apenas na forma de voluntariado, com ações de solidariedade, e sim, a vivência da cidadania pela ação em favor de todos, do bem comum. O propósito do protagonismo juvenil, como forma de participação social democrática, é “[...] criar condições para que o educando(a) possam exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia.” (COSTA, 2000, p.139).

Em publicação da Fundação Odebrecht, COSTA (2000) afirma que:

O termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social. (COSTA, 2000, p.20)

Portanto, o protagonismo pode ser realizado por diversos atores sociais em diferentes possibilidades de participação social, ficando claro que é um conceito amplo não limitado a adolescência, embora nesse trabalho seja relativo à adolescência. Sabemos que jovem e adolescente, assim como juvenil, juventude e adolescência, são categorias socialmente construídas e fazem referência a sujeitos que se encontram numa faixa etária muito bem delimitada. Nesse estudo, usamos as terminologias acima, tendo em vista que os participantes são adolescentes

estudantes de escolas da rede pública de ensino e/ou participantes de projetos/programas de cunho social.

As sociedades enfrentam, hoje, o desafio de oferecer às gerações jovens, princípios éticos de convivência e ideais humanos que possam ser compartilhados por pessoas com diferentes antecedentes e formações. Uma representação convincente da democracia parece ser o caminho para o desenvolvimento de identidades autônomas, prontas para adaptar-se e responder a rápidas mudanças sociais, culturais e econômicas. Tal representação enfatiza a liberdade e a interdependência, a tolerância e o respeito mútuo, a iniciativa e a competência para o trabalho construtivo e cooperativo. (SOUZA, 2003, p.25)

O ECA, em seu Capítulo IV dispõe Do Direito à Educação, à cultura, ao Esporte e ao lazer:

Artigo 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho...

Artigo 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Nesse estudo não dissociamos os conceitos de protagonismo ao de participação, pois Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) concebem que o conceito de protagonismo é passível de diferentes interpretações, assim como “responsabilização social”, “autonomia”, “identidade” e “cidadania”.

Klein (2004) analisa a categoria cidadania sob o ponto de vista de sua emergência e evolução na sociedade capitalista, ressaltando sua reapropriação contemporânea pela ideologia burguesa, enquanto conteúdo do protagonismo juvenil, como um contraponto à sua incorporação nos movimentos táticos da luta dos/as trabalhadores/as pela transformação social.

Esteves (2005), em estudo sob a percepção de jovens de um Programa de Educação para o Trabalho, demonstrou que os sujeitos sentem que aprendem para o trabalho e para a vida e que este espaço é importante para sua participação e crescimento pessoal, favorecendo atitudes protagônicas. Mendonça (2005), afirma que a participação social de adolescentes em programas de saúde sexual e reprodutiva é uma proposta político-pedagógica que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades, valorizando a condição de sujeitos sociais, na perspectiva do protagonismo juvenil. A esse respeito, Guedes (2007)

defende que há necessidade de contribuir para as discussões sobre a participação política dos jovens do ensino médio noturno, apresentando as possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo. O/a educando/a pode e deve ser consultado/a desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares, além de que a escola deve estar aberta a estes novos espaços de democratização das idéias.

Zibas, Ferreti e Tartuce (2006), revelam em seu estudo que o protagonismo juvenil como proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), teve pouca penetração nas escolas, fato que pode ser explicado pelo desconhecimento que os professores entrevistados demonstraram a respeito das diretrizes oficiais. Costa (2001) propôs a educação por projetos, por se tratar de uma metodologia interdisciplinar, concebida como uma construção coletiva que envolve educadoras/es e educandas/os, dirigida à solução de problemas reais na escola. Esta proposta vem ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que têm como proposta a integração das áreas e disciplinas estimulando a participação ativa dos/as estudantes. Além disso, podemos encontrar fortes aproximações com as DCN, especialmente no que se refere à educação para a cidadania. Outra aproximação com Costa está no fato de que as DCN se referem ao paradigma do desenvolvimento humano, que é referencial básico para o protagonismo juvenil. As DCN fazem referência à formação geral e profissional alinhada a perspectiva do desenvolvimento humano.

A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. (BRASIL, 1998, p.59).

Com o intuito de compreendermos os estágios de desenvolvimento pessoal e social dos/as jovens e os níveis de protagonismo em cada ação, apresentamos a Escada de Participação (Costa, 2000), onde o movimento protagônico juvenil é compreendido em diferentes níveis de participação: no degrau mais baixo está representada a participação manipulada e, à medida que vai ascendendo aos degraus mais altos o tipo de participação vai sendo alterado, atingindo níveis mais complexos e autônomos: decorativo, simbólico, operacional, planejado, decisório, colaborativo até atingir plenamente a autonomia, onde as/os jovens realizam todas

as etapas do processo, desde a proposição de uma ação, seu planejamento a execução, até a avaliação. No topo da escada da participação do/a jovem está a participação condutora, onde além de realizar todas as etapas, os/as jovens orientam a participação dos adultos.

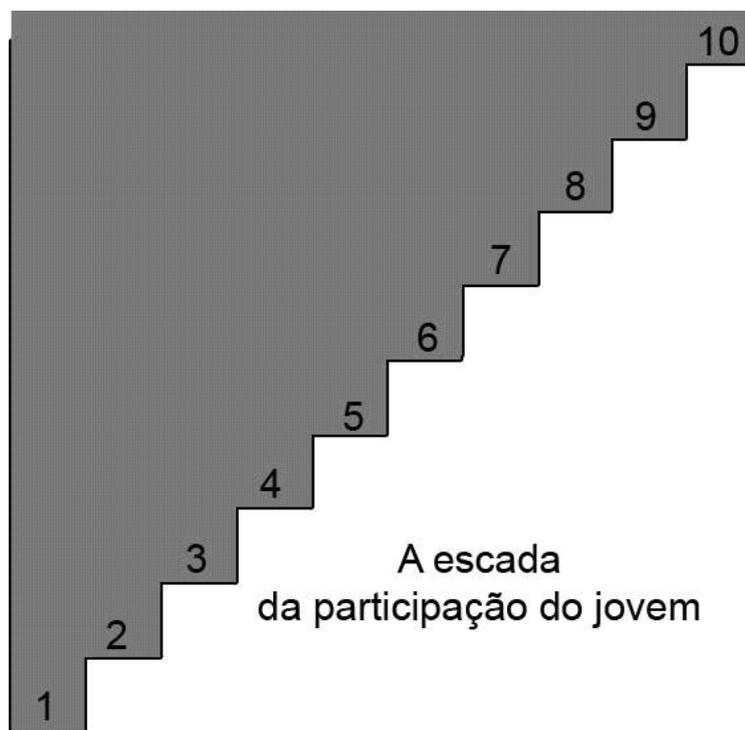


FIGURA 1 - A ESCADA DA PARTICIPAÇÃO DO JOVEM
 FONTE: Costa, 2000 (p.?)

Legenda:

1. **Participação manipulada** – Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.
2. **Participação decorativa** – Os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.
3. **Participação simbólica** – A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.
4. **Participação operacional** – Os jovens participam apenas da execução de uma ação.
5. **Participação planejadora e operacional** – Os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.
6. **Participação decisória, planejadora e operacional** – Os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.
7. **Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora** – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.
8. **Participação colaborativa plena** – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.
9. **Participação plenamente autônoma** – Os jovens realizam todas as etapas.
10. **Participação condutora** – Os jovens, além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos.

A Escada da Participação idealizada por COSTA (2000), para além de sua representação simbólica de níveis de atuação, reforça os conceitos de processo, pessoa, contexto e tempo propostos por Bronfenbrenner (2002), componentes fundamentais da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (descrita no item 2.6), bem como enfatiza a presença das díades entre pares de adolescentes e entre adolescentes e adultos, necessárias para ascender de um nível para outro. De certa forma, o protagonismo na adolescência pode ser entendido como uma proposta de mediação pedagógica inserida na concepção da TBDH.

2.4.1 Voluntariado, protagonismo e desenvolvimento humano

Protagonismo juvenil, como já exposto anteriormente, refere-se à participação do jovem em atividades que vão além de seu dia-a-dia e de seus interesses individuais e familiares, e que podem ter como espaço, a escola, a comunidade e a sociedade em sentido mais amplo. Neste contexto, o voluntariado se apresenta como uma das opções de protagonismo, onde o/a adolescente é capaz de escolher, decidir, agir e assumir responsabilidades.

Para Souza (2003), na democracia, a participação é o modo de vida e da organização social dos cidadãos/ãs; é criar e aceitar regras; é fazer valer seus direitos e interesses, lembrando sempre que a ordem democrática concebe que “público” é o que interessa a todos, como por exemplo, a escola pública e os serviços de saúde pública que são de todos e não do governo. Portanto, devem ser constituídos por todos e para todos como conquistas coletivas de todos os cidadãos. Dessa maneira, o voluntariado é um caminho para fortalecer a organização da sociedade civil frente os complexos problemas sociais. Neste contexto, o voluntariado tem como horizonte a emancipação pessoal e da comunidade, como resposta à necessidade de identidade coletiva, o desenvolvimento do associativismo e da solidariedade, fortalecendo a sociedade civil e a democracia.

Segundo Souza (2003), historicamente o voluntariado deixa de ser visto como uma forma de preenchimento do tempo de algumas pessoas e passa a ser definido como uma possibilidade de exercício da cidadania aberta. O voluntariado que acreditamos ser uma forma de protagonismo, não é aquele em que os/as

adolescentes são inseridos numa ação ou corporação cujas regras são preestabelecidas, mas sim, num voluntariado em que os/as protagonistas sejam estimulados a pensar e agir. Num voluntariado que supere “o individualismo, que fragmenta e reduz; e o coletivismo, que dilui as diferenças e massifica os sujeitos” (COSTA, 2000, p.210).

Quem acredita no voluntariado, acredita na possibilidade de romper com o fatalismo [...] está disposto a contribuir para formação de mentalidades proativas, capazes de promover a passagem para uma ordem produzida por todos e com todos. (CAMPOS; SOUZA, 2000, p.214).

Portanto, as ações de voluntariado baseadas nos pressupostos do protagonismo juvenil, devem possibilitar a mobilização das/os adolescentes, em favor de uma causa, ou seja, discutir, refletir e agir em favor de uma causa, oportunizando práticas e vivências concretas de solidariedade, em que suas participações serão diferenciadas conforme seu nível de desenvolvimento e experiências (FIGURA 1- A escada da participação do jovem). A inserção de adolescentes em atividades protagônicas promove a sua socialização em microssistemas além da escola e da família, colocando-os/as em contato real com a comunidade local e com as grandes questões da atualidade, onde se envolvem, criam e assumem responsabilidades.

As escolas que reconhecem a importância da formação humana integral, fundamentada também pela LDB, DCE e PCN, oferecem espaços para o desenvolvimento humano de seus/suas educandos/as, através de práticas pedagógicas que visam à formação social e pessoal pautada na participação democrática e no desenvolvimento de sua autonomia, sem que recaia no individualismo.

Segundo essas Diretrizes, a escola deve oferecer aos jovens não apenas um passaporte para o mundo do trabalho, mas oportunidade de desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Nessa perspectiva, o voluntariado surge como alternativa de educação complementar, que inclui os jovens na solução de problemas e lhes dá oportunidade de exercício do protagonismo. (SOUZA, 2003, p.33).

Souza (2003) destaca alguns ganhos pessoais e sociais aos/às adolescentes que participam do voluntariado, como a percepção e a sensibilidade; a capacidade de reflexão e de interpretação da realidade social; a autoestima, a iniciativa e a

autoconfiança; a capacidade de escolha e tomada de decisão; a cooperação em grupo; a liderança e a responsabilidade. Possibilitar o protagonismo para adolescentes através do voluntariado, ou não, é oferecer-lhes a oportunidade de vivências na comunidade, capaz de produzir sentido e dar rumo às suas próprias vidas, ou seja, serem protagonistas de suas próprias histórias de vida e, conseqüentemente, cidadãos e seres humanos plenos.

Embora comum em outros países, no Brasil o voluntariado ainda carrega uma conotação caritativa, como se as pessoas exercessem ações alternativas, de menor qualidade, geralmente voltada a suprir carências sociais e de ocupação de vazios deixados pela ausência de políticas públicas. E isso, de certo modo, mantém certa dose de verdade, na medida em que as pessoas são convocadas a assim agir. Um exemplo bastante difundido é o programa “Amigos da escola”¹¹. A década de 90 foi marcante na proliferação de organizações não governamentais - ONGs que subsistem em função do voluntariado. Criaram-se centros de ação voluntária para mediar o encontro entre voluntários/as e instituições. Muitas vezes percebemos atividades específicas que precisam ser desenvolvidas por profissionais qualificados e que, pelo voluntariado, são realizadas sem a necessária remuneração a esse profissional, como ocorre em creches, asilos e empresas de pequeno porte. Não é de se estranhar se o/a voluntário/a estiver ocupando um lugar onde deveria estar um/a profissional contratado/a.

Na concepção do voluntariado como exercício do protagonismo, esperamos que o/a adolescente, por identificar seu potencial de realização em determinada área, por dispor de tempo, e perceber que a ação será importante para seu processo de desenvolvimento e, coincide com as necessidades da comunidade onde fará a ação, se dispõe a exercê-lo pois o processo o(a) tornará melhor como pessoa. Ou seja, a transição ecológica (de um microssistema para outro) ativa as relações entre pessoa, processo, contexto e tempo, resultando para a/o adolescente uma experiência singular de vida, capaz de desencadear efeitos importantes em seu desenvolvimento humano.

¹¹ Pessoas da comunidade, geralmente pais, mães e funcionários de empresas locais, doam algumas horas por semana, ao mesmo tempo em que doam-se, em seus saberes específicos, a colaborar com áreas de fragilidade escolar: atendimento dos estudantes no contra-turno, aulas de música, informática, atividades de contação de histórias, mutirões para pintar a escola e realizar pequenos concertos, entre outras atividades.

Chamamos a atenção, portanto, a um protagonismo que poderíamos chamar de pedagógico, pois desenvolvido a partir da escola, com uma intencionalidade expressa no discurso e na metodologia do/a professor/a, oportuniza espaços e atividades de desenvolvimento humano a partir da crença que o/a adolescente é capaz, trabalhando na dimensão de sua autopercepção, autoconfiança e sua autoestima. Porque não dizer, contribuindo com o desenvolvimento de sua identidade pessoal e social.

A pró-atividade do jovem é a essência do modo de pensar e agir de empresas de sucesso. A agenda destas empresas está pautada no que denominam *empreendedorismo*, ou seja, estimular e oportunizar aos jovens em idade produtiva, trazer o seu talento e ação protagônica em benefício do mundo do trabalho (lucro e reconhecimento profissional). Percebemos que as características que compõem o perfil do jovem empreendedor: criatividade, capacidade de mobilização, facilidade de trabalhar em equipe, motivação frente a desafios, percepção aguçada, capacidade de liderança, originalidade nas tomadas de decisão, bom aproveitamento do tempo e dos recursos, conhecimento e sua aplicação adequada em projetos de ação, autonomia e, principalmente ter um projeto de vida, são as mesmas que o/a professor/a vislumbra para o/a estudante ao estimulá-lo/a ao protagonismo na escola.

Podemos afirmar que o protagonismo já está inserido com sucesso na prática social (voluntariado) e no mundo do trabalho (empreendedorismo), podendo ser validade também enquanto estratégia pedagógica junto a adolescentes, foco desta dissertação de mestrado.

2.5 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O PROTAGONISMO JUVENIL

De acordo com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o grande desafio da educação, no século XXI, está na capacidade de levar as novas gerações à construção de um mundo mais humano, ou seja, mais sadio, seguro, próspero e ambientalmente mais puro. Embora sabido que a educação, por si só não seja condição suficiente, ela é fundamental para o progresso pessoal e social da

humanidade. De acordo com o artigo 1º da Declaração de Jomtien, a educação básica:

[...] é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

Os direitos e deveres reconhecidos na Constituição Federal, em seu Artigo 6º, garantem que a conquista da cidadania plena do sujeito, depende da educação básica, assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 propõe a vinculação da educação escolar ao trabalho e às práticas sociais (BRASIL, 1996). O Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirma o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para discutir a concepção de protagonismo juvenil presente na legislação educacional brasileira, escolhemos como base, os textos das Diretrizes Curriculares de Biologia da Educação Básica do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (PCN) (BRASIL, 2000).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas em 1998, a expressão completa “protagonismo juvenil” não aparece nem uma vez no texto, nem mesmo nos documento do Conselho Nacional de Educação que acompanha as diretrizes. Porém, Ferreti *et al.* (2004) e Zibas *et al.* (2006) em seus textos, já afirmam que as Diretrizes constituem um meio legal e fundamental para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio embora ainda desconhecido por parte dos/as professores/as. Também a superficialidade com que o tema foi tratado nas escolas pode dever-se ao fato da não compreensão do significado real do protagonismo juvenil. Gandolfo (2005) reconhece a dificuldade que professores/as têm quanto ao reconhecimento das produções culturais juvenis contemporâneas, e assim não oportunizam experiências de protagonismo aos/às seus/as estudantes. Têm como estereótipo de juventude, como um problema social a ser resolvido, ainda

que as escolas em seus projetos políticos pedagógicos privilegiem os conhecimentos em detrimento aos saberes culturais.

Perspectiva de transformação das práticas da escola é uma possibilidade a ser pensada, à medida que os professores possam refletir sobre os fenômenos sociais [...] para compreender as formas de produção cultural juvenil na contemporaneidade e, conseqüentemente, produzir outras representações de sujeito-aluno e de sujeito-professor. (GANDOLFO, 2005, p.194)

Levando em conta estas reflexões anteriores da importância da escola reconhecer as formas contemporâneas de produção de conhecimento e da aprendizagem significativa, nos ativemos então aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, aos documentos anteriormente citados para discutir a concepção de protagonismo juvenil, da forma como concebida neste trabalho.

No estudo dos documentos encontramos a palavra “protagonismo” nos PCNEM e nos PCN, sem a especificidade do protagonismo juvenil, embora se referindo ao protagonismo do/a educando/a e do protagonismo dos demais elementos da escola (professor/a, pedagogo/a, diretor/a, funcionários/as administrativos e de apoio)

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um ‘protagonismo’ responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. mas também de professores(as) e de diferentes pessoas que compõem a escola (DCNEM, 1998, p. 59).

Ferreti (2004), em seu artigo “Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio” ressalta uma aproximação facilmente percebida entre a concepção de protagonismo juvenil proposta por Costa (2001) e a expressa nas DCNEM. Ambas fazem menção a uma combinação de avanço, democracia, capacidade da juventude, mudança social, educação para a cidadania, inserindo-a no paradigma do desenvolvimento humano.

A revisão bibliográfica sobre o tema indica que o 'protagonismo dos jovens/alunos' é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como 'participação', 'responsabilidade social', 'identidade', 'autonomia' e 'cidadania'. Nem mesmo a distinção entre 'participação' e 'protagonismo' é clara na bibliografia consultada. "Ou seja, um autor pode se referir a 'protagonismo' em contextos em que outro falaria de 'participação', e vice-versa, havendo ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos" (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.413).

Há referência da "participação social" ao desenvolvimento pessoal, na perspectiva do ensino contextualizado à realidade do estudante. Com relação à "autonomia", presente na concepção de protagonismo, este termo aparece referindo-se a autonomia intelectual, moral, didático-científica, pedagógica, como capacidade de discernir e solucionar problemas, capacidade de aprender, desenvolver pensamento crítico, em ambientes como a escola, universidade, e em sujeitos como estudantes e professores (as).

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (DCNEM, 1998, p.18).

Com relação ao termo "solidariedade", este aparece no texto do DCNEM se referindo aos "solidários que acolhem"; "Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (DCNEM, 1998, p. 24).

A concepção de educação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) vai ao encontro com a proposta presente no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS *et al*, 2003). Segundo o Relatório Delors, a educação deve consistir no desenvolvimento do "potencial" do educando e na aprendizagem de habilidades e competências, contrapostas ao ensino tradicional, onde predomina a memorização e acúmulo de informações. Os PCNEM supõem o desenvolvimento de competências e habilidades para que o(a) estudante "construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade" (BRASIL/CNE, 2000, p.21). Os Parâmetros Curriculares incorporaram em sua fundamentação teórica, os quatro tipos fundamentais de aprendizagem proposto pelo Relatório Delors, conhecidos como os quatro pilares da

educação para o século XXI: aprender a conhecer (habilidades cognitivas), aprender a fazer (habilidades metodológicas), aprender a conviver (habilidades sociais) e aprender a ser (habilidades pessoais).

Assim como nas DCNEM, nos PCN o termo protagonismo aparece com sentido vago, como por exemplo, ao se referir à atividade do/a estudante que deve “constituir” ou “reconstruir” o conhecimento que não deve meramente ser assimilado.

Tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o *protagonismo* do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual [...] Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e *protagonismo* diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural... (BRASIL, 2000, p. 79-96, grifo nosso).

O texto dos Parâmetros faz referência também ao protagonismo dos/as professores/as e dos/as demais profissionais da educação.

Será, portanto, na proposta pedagógica e na qualidade do *protagonismo* docente que a interdisciplinaridade e contextualização ganharão significado prático [...] Eles só ganharão sentido pleno se forem aplicados para reorganizar a experiência espontaneamente acumulado por professores e por outros profissionais da educação que trabalham na escola, de modo que os leve a rever sua prática sobre o que e como ensinar seus alunos (BRASIL, 2000, p.91, grifo nosso).

As DCE do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz como característica principal a participação de professores/as das escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado (NRE) entre os anos de 2004 e 2008 através de longas discussões coletivas. Este documento traça estratégias que visam nortear o trabalho do(a) professor(a) e garantir a apropriação do conhecimento pelos/as estudantes da rede pública.

Estas Diretrizes propõem pensar criticamente o ensino. Juntamente com as abordagens do processo de ensino e aprendizagem e o vínculo pedagógico associado às práticas sociais como forma de romper com o relativismo cultural e a supremacia das práticas sociais hegemônicas, os termos “protagonismo”, “solidariedade”, “autonomia” e “participação social” não estão presentes na redação do documento, embora a concepção de protagonismo incorporado aos demais termos citados se faça presente de forma implícita no decorrer do documento.

Para as DCE, os conteúdos disciplinares, em especial a biologia (diretriz utilizada neste estudo), contribui para formar sujeitos críticos e atuantes por meio de conteúdos que ampliam seu entendimento acerca do objeto de estudo – o fenômeno VIDA – em sua complexidade de relações, partindo-se do pressuposto que a adoção de uma prática pedagógica fundamentada nas teorias críticas deve assegurar ao/à professor/a e ao/à estudante a participação ativa no processo pedagógico.

Os teóricos utilizados na fundamentação teórica das DCE's afirmam por exemplo, que os conhecimentos biológicos, se compreendidos como produtos históricos indispensáveis à compreensão da prática social, podem contribuir para revelar a realidade concreta de forma crítica e explicitar as possibilidades de atuação dos sujeitos no processo de transformação desta realidade (PARANÁ, 2008). Snyders¹² (1974, *apud* PARANÁ, 2008) concorda que ao/à professor/a compete mediar o processo pedagógico, interferir e criar condições necessárias à apropriação do conhecimento pelo/a estudante como especificidade de seu papel social na relação pedagógica.

Se por um lado os conhecimentos biológicos proporcionam ao/à estudante a aproximação com a sua experiência concreta, por outro, constituem elementos de análise crítica para superar concepções anteriores, estereótipos e pressões difusas da ideologia dominante. Essa superação decorre da ação pedagógica desencadeada e dos espaços de reflexão criados pelo(a) professor(a). Saviani¹³ (1997 *apud* PARANÁ, 2008) propõe o método da prática social, que decorre das relações dialéticas entre conteúdo de ensino e concepção de mundo; entre a compreensão da realidade e a intervenção nesta realidade. Confrontam-se, assim, os saberes do/a estudante com o saber elaborado, na perspectiva de uma apropriação da concepção de Ciência como atividade humana. Ainda, buscamos a coerência por meio da qual o/a estudante seja agente desta apropriação do conhecimento.

Apple¹⁴ (2006, *apud* PARANÁ, 2008) e Henry Giroux¹⁵ (1983, *apud* PARANÁ, 2008) propõem como alternativa o fortalecimento de lutas contra-hegemônicas e de currículos que partam das desigualdades e da diversidade, que valorizem e incorporem as culturas vividas pelos/as estudantes, respeitando seus saberes e

¹² SNYDERS, G. *A alegria de aprender na escola*. São Paulo: FDE, 1991.

¹³ SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

¹⁴ APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

¹⁵ GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

suas experiências, e que possam desconstruir as tradicionais fronteiras entre a cultura popular, a cultura erudita e a cultura de massa.

Acreditamos que o protagonismo juvenil como proposta pedagógica, vem ao encontro das DCE' uma vez que este pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismos de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania, levando-se em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história.

Baleeiro *et al* (1999, p. 15) reforça a função da educação quando afirma que “A escola é o lugar privilegiado de aprendizado da cidadania, e a adolescência, etapa do despertar para o social e o universal, o momento ideal para a participação na solução de problemas concretos de interesse coletivo.” A este respeito Costa (2000, p. 125) esclarece que a escola tem o desafio de propiciar aos(as) educandos(as), seu envolvimento na solução de problemas reais de seu entorno, mas sem perder de vista a teoria, como via de conceituação e iluminação da prática.

Embora as DCNEM's, PCN's e as DCE's não sejam documentos voltados à ênfase do protagonismo, ao estimular a compreensão das práticas sociais, a atuação dos sujeitos no processo de transformação da realidade, o diálogo professor/a-estudante, participação social, cidadania, abrem o caminho para que o protagonismo juvenil possa ser estimulado enquanto prática pedagógica.

No cotidiano da escola, o documento que rege sua intencionalidade educativa é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem como principal pressuposto na sua elaboração, a participação de todos os sujeitos do processo educativo: professores/as, funcionários/as, pais/mães, estudantes e outros, para construir uma visão global da realidade e dos compromissos coletivos. Esta construção se dá a partir da reflexão e discussão crítica sobre os problemas da sociedade e da educação para encontrar as possibilidades de intervenção na realidade, buscando a transformação da realidade social, econômica, política, etc.

Segundo a LDB, artigo 12, inciso I: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: 'I - elaborar e executar sua proposta pedagógica'.” (BRASIL, 1996). O PPP de cada escola deve ser construído coletivamente, tendo a comunidade como dirigente

e gestor, onde todos assumem sua parte de responsabilidade no processo de gestão democrática.

O PPP é individual para cada escola e intransferível, uma vez que cada estabelecimento tem autonomia para a construção do conjunto de currículos, métodos, ou seja, seu “modo de vida”, seu olhar sobre o mundo. Este documento se faz inacabado, a partir do momento que todos os dias lhes são colocados novos desafios pela sociedade. Ele alicerça o trabalho pedagógico escolar enquanto processo de construção contínua: nunca é pronto e acabado.

O documento *A Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico*, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, além de estar pautado na autonomia e na gestão democrática, pressupõe a construção do PPP baseado numa concepção de *sociedade* democrática, justa e igualitária; numa concepção de *homem* cidadão, crítico, participativo, responsável e criativo; numa concepção de *escola* transformadora, autônoma e emancipadora; e numa concepção de *mundo* com igualdade para todos e todas. Tem como princípio norteador a liberdade e autonomia, próprias da natureza do ato pedagógico, e que implica em experiência que se constrói na vivência coletiva e relações interpessoais.

2.6 ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Proposta por Urie Bronfenbrenner no final da década de 70, a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (TEDH) traz uma nova perspectiva teórica para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano, contribuindo com as já existentes concepções da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e, especialmente, da interação entre ambos, expondo ao campo científico, importantes premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. A TEDH ou Bioecologia do Desenvolvimento Humano, (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; KOLLER *et al.*, 2004), concebe que a “crescente capacidade de remodelar a realidade de acordo com requerimentos e aspirações humanas, de uma perspectiva ecológica, representa a mais alta expressão do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 10).

Segundo Martins e Zymanski (2004), a teoria de Bronfenbrenner trouxe novos paradigmas à psicologia e o desenvolvimento humano: “Seus escritos faziam uma séria crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento “fora do contexto”” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p.64).

Para Bronfenbrenner (2002), as investigações tradicionais focalizavam somente a pessoa em desenvolvimento dentro de um ambiente, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam. A definição de desenvolvimento humano para o autor consiste em mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente:

É o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 2002, p. 23).

O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra. No nível mais interno, representado pelo ambiente imediato, contém a pessoa em desenvolvimento, como por exemplo, a casa ou uma sala de aula. O segundo nível refere-se não só ao ambiente simples, mas suas relações, como a relação família e escola. O terceiro nível é aquele onde o desenvolvimento da pessoa é afetado por ambientes nos quais nem sequer esteve presente. (BRONFENBRENNER, 2002)

O primeiro modelo teórico proposto por Bronfenbrenner (1979) tinha o ambiente como foco principal. Com novos estudos, em 1992 Bronfenbrenner propôs a teoria que passou a ser denominada de Teoria dos Sistemas Ecológicos (PRATI *et al.*, 2007) contemplava de forma mais detalhada os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa. Mais tarde, foram incluídos quatro elementos articulados: o processo (P), a pessoa (P), o contexto (C) e o tempo (T) (modelo PPCT), que levaram ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e, atualmente à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER e EVANS, 2000),.

Segundo Narvaz e Koller (2004), no modelo PPCT, o processo passou a ser o elemento fundamental, tendo como destaque os processos proximais, que são

formas de interação entre o organismo e o ambiente ao longo do tempo, onde as atividades continuam a ocorrer mesmo na ausência de outras pessoas, devido à interação progressiva entre a pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos.

As reformulações atribuíram aos *processos* uma posição central, em que diferentes formas de interação entre as pessoas não mais são vistas como apenas função do *ambiente*, mas como função do *processo*, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 53, grifo do autor)

Bronfenbrenner destacou cinco aspectos para que se estabeleçam os processos proximais:

1. a pessoa deve estar engajada em uma atividade;
2. esta atividade deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo;
3. as atividades devem ser progressivamente mais complexas;
4. deve haver reciprocidade nas relações interpessoais; e
5. os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER¹⁶, 1999, *apud* PRATI *et al*, 2007, p.161).

Estes cinco aspectos dos processos proximais da TBDH apresentados por Bronfenbrenner podem complementar a compreensão dos aspectos do protagonismo juvenil proposto por Costa (2000). Este afirma a importância da qualidade e quantidade de oportunidades relativas à participação em atividades onde o/a adolescente possa se envolver em situações reais, que influenciarão decisivamente nos níveis de autonomia, autodeterminação e cidadania, quando chegarem à vida adulta.

O segundo elemento do TBDH se refere à pessoa como um ser biopsicossocial que interage com seu contexto, outras pessoas e símbolos, interação esta que é recíproca, onde há troca com os outros e com o ambiente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A reciprocidade (BRONFENBRENNER, 2002) em qualquer ação diádica (sistema entre duas pessoas), e especialmente no curso de uma atividade comum, em que uma influencia e é influenciada pela outra. A reciprocidade, com seu concomitante *feedback* mútuo, também gera um momento

¹⁶ BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMANN, S.L. WACKS, T.D. *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.

próprio que motiva os participantes não só a perseverarem, mas também a se engajarem em padrões de interação progressivamente mais complexos. O resultado geralmente é uma aceleração do ritmo e aumento da complexidade dos processos de aprendizagem.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1988), as características da pessoa têm influência no aparecimento e funcionamento dos processos proximais. Os autores propuseram três tipos de características: 1) disposição - refere-se a características ou disposições comportamentais ativas que tanto podem colocar os processos proximais em desenvolvimento e sustentar sua operação, denominadas características geradoras, quanto colocar obstáculos ou mesmo impedir que tais processos ocorram, chamadas características desorganizadoras, que respectivamente seria a disposição da pessoa, devido sua iniciativa e autonomia para engajar-se em atividades individuais ou em grupo ou características como apatia, insegurança, irresponsabilidade que a impediriam do processo e participação. 2) recursos – são as habilidades, experiências, conhecimento e destreza, necessários a um dado estágio de desenvolvimento. 3) demanda – são características pessoais de convidar ou desencorajar reações de pessoas no ambiente social de um grupo, rompendo ou favorecendo os processos de crescimento psicológico.

Além disso, Bronfenbrenner e Morris (1998) apontam outras características como idade, gênero e etnia que também atuam sobre os processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento humanos, pois se baseiam nas diferenciações das características físicas da pessoa e as colocam em um nicho ambiental particular que definem seus papéis na sociedade. “As características pessoais incluem tanto atributos sócioemocionais quanto cognitivos; embora sejam essenciais para cada indivíduo, nem todas as características possuem o mesmo potencial para influenciar o desenvolvimento humano” (COPETTI, 2001, p.28).

No terceiro elemento da TBDH, o contexto, a influência do ambiente (físico, social e cultural) tem papel decisivo no desenvolvimento humano, assim como a percepção da pessoa em relação ao ambiente influencia no desenvolvimento de cada um. O contexto compreende quatro níveis de interações e complexidades ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. (FIGURA 2)

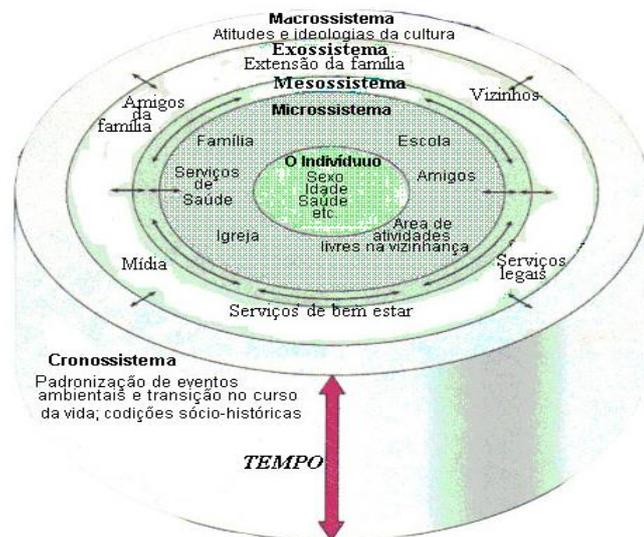


FIGURA 2 – OS QUATRO NÍVEIS DE INTERAÇÕES E COMPLEXIDADES AMBIENTAIS PROPOSTOS POR BRONFENBRENNER.

FONTE: <http://nlyingst.iweb.bsu.edu/edpsy251/courseconcepts/251/bronfenbrenner.html>

Para Costa (2000), a participação do adolescente não pressupõe a participação somente em atividades que extrapolam seu interesse pessoal e familiar, e sim em diferentes espaços como a escola, a igreja e o clube. “Trata-se, para o adolescente, de uma oportunidade de vivência cidadã concreta, como etapa imprescindível do processo de desenvolvimento pessoal e social pleno.” (COSTA, 2000, p. 175).

Copetti e Krebs (2004, p. 86) apresentam a importância de se levar em conta tanto o tempo vital quanto o tempo histórico de cada indivíduo, e baseado nisso, “[...] o adulto seja um mediador que facilite as transições ecológicas que a criança enfrenta, tanto quando ela transita de um microsistema para outro quanto quando ela assume novas funções ainda não vivenciadas.”

Bronfenbrenner (2002) define estes diferentes espaços citados por Costa (2000) como microsistemas, e a relação entre eles, onde a pessoa circula e interage, como mesossistema. De acordo com Narvaz e Koller (2004), os microsistemas são definidos como um padrão de atividades, papéis e relações

interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente, e onde os processos proximais operam. Bronfenbrenner (1995, *apud* NARVAZ E KOLLER, 2004) chamou a atenção também para as outras pessoas que participam do ambiente da pessoa em desenvolvimento, o que ele chamou de “outros significativos”. De acordo com o autor,

Estes “outros significativos” atuam através de seus sistemas de crenças como forças ambientais que podem funcionar, dependendo da dinâmica de seu conteúdo, como elementos ativadores e mantenedores das relações de reciprocidade com a pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER¹⁷, 1995, *apud* NARVAZ E KOLLER, 2004, p.58).

Em relação à participação de outras pessoas nos diferentes microssistemas, na formação e desenvolvimento dos adolescentes, Costa (2000) afirma que a participação construtiva ou não dos adolescentes estará sempre relacionada de alguma forma a atuação de um adulto e/ou de grupos sociais. A este respeito, Souza (2003, p. 53) aponta que “A ampliação e diversificação das relações afetivas e sociais mediadas por adultos significativos é vital para os jovens porque lhes oferece pontos de referência para a identidade em formação.”

O sistema bioecológico, além do microssistema, engloba também o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. A dinâmica que envolve as relações imbricadas entre os diversos níveis se dá em contexto que envolve um tempo específico, o cronossistema. O mesossistema é definido como o conjunto de microssistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações que estabelecem, e que pode ser ampliado a partir do momento que o indivíduo passa a frequentar um novo ambiente. A interação pessoa-ambiente ocorre de maneira que ela influencia e é influenciado pelos ambientes que frequenta e participa. O exossistema consiste nos ambientes que a pessoa em desenvolvimento não participa diretamente, mas que afeta ou é afetado pelos eventos que ocorrem naquele ambiente, como, por exemplo, o trabalho do pai que influencia na família. Já macrossistema se refere ao conjunto de crenças, valores e ideologias de uma dada cultura ou subcultura, presentes no dia-a-dia das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento.

¹⁷ BRONFENBRENNER, U. Development ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P. ELDER, Jr., G.H. LUSCHER, K. (orgs.). *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association, p. 619-647, 1995.

O conceito de macrosistema implica não só a cultura em que a pessoa vive mas também a subcultura particular em que está inserida. Envolve as influências da cultura nas pessoas com quem a pessoa em desenvolvimento relaciona-se no dia-a-dia, sendo, portanto, definido pela estrutura e pelo conteúdo dos sistemas que o constituem (BRONFENBRENNER¹⁸, 1989, *apud* NARVAZ, KOLLER, 2004, p.59).

O quarto elemento da TBDH é o tempo, que leva em conta as mudanças que ocorreram em relação à pessoa, ao ambiente no qual a pessoa vive e as relações entre estes dois processos.

Ao acompanhar o ciclo de desenvolvimento de um ser humano, é visível que o impacto desenvolvimental das pessoas em interação se altera ao longo dos anos. A complexidade aumenta em relação direta com o nível de reciprocidade, complexidade, mutualidade do sentimento positivo e de uma gradativa modificação do equilíbrio do poder em favor da pessoa em desenvolvimento [...] O tempo, portanto, é um elemento fundamental na análise e constituição de processos proximais. (PRATTI *et al*, 2007, p. 162-163).

Copetti (2001), em seu estudo sobre os atributos pessoais de crianças e adolescentes engajados em práticas esportivas, observou que as disposições da pessoa e as forças instigadoras dos contextos nem sempre atuam na mesma direção. O autor esclarece que estas disposições podem ser compreendidas como um sistema de forças pessoal de cada jovem, e que esse processo ocorre na interação com os sistemas ecológicos por onde cada um dos indivíduos transita, como a família, o clube, a escola e o grupo de amigos, formando contextos que fortalecem ou não as forças pessoais.

A constante interação entre os atributos da criança que se envolve e as características dos contextos nos quais essas atividades se desenrolam, vistas ao longo do desenvolvimento da criança são, na verdade, processos proximais que poderão nortear a transformação da criança de hoje no adulto de amanhã. (COPETTI; KREBS, 2004, p.86)

Se o estudo do desenvolvimento humano inclui a busca de princípios que governam a maneira pela qual os processos de comportamento e desenvolvimento são instigados e alterados pelos ambientes em que ocorrem, então são necessárias concepções e estratégias mais integrativas. Ao propor projetos dentro de uma perspectiva de política social, acreditando que ao introduzir mudanças nas

¹⁸BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. In: VASTA, E.R. (org.), *Annals of Child Development*, Greenwich:Jay, v.6, p.187-249, 1989

expectativas tradicionais de papel para os/as estudantes, é que desencadeamos novas atividades envolvendo outros padrões de interação social, pois a criação e a atribuição de papéis é uma estratégia especialmente poderosa para influenciar o curso do desenvolvimento humano. A escola, que é o ambiente de responsabilidade primária por preparar os/as jovens para uma participação efetiva na vida adulta, na sua grande maioria, não oferece oportunidades para que esta aprendizagem possa ocorrer. Portanto, a educação precisa aprofundar suas teorias, concebendo o ser humano como um ser em permanente transformação que, por meio dos ambientes, das suas atividades, dos papéis que assume durante a vida e das transições que ocorrem em sua trajetória, muda e ao transformar-se transforma também seus parceiros e o seus ambientes imediatos, sofrendo influências poderosas da sociedade como um todo, em todos os seus níveis.

Necessitamos promover análises pautadas numa contextualização real do ser humano nos seus ambientes de desenvolvimento, analisando-se neste percurso quais os elementos são instigadores, indutores de crescimento e quais são os elementos dificultadores deste processo para que, principalmente, no contexto da educação possamos viabilizar o esboço e operacionalização de estratégias de superação que permitam a todos um desenvolvimento pleno e potencial, respeitando-se para tanto diferentes ritmos e as singularidades que fazem parte da nossa condição de “seres humanos”, que se humanizam no seu dia a dia e que podem, nesta caminhada, aprimorar-se ou não.

Portanto, para Bronfenbrenner (2002), e aqui adotado por nós como referencial teórico para este estudo, para demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu, “é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos.”, em grau de complexidade e de permanência. (BRONFENBRENNER, 2002, p. 28).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, ao salientar a influência dos diferentes sistemas no desenvolvimento humano, bem como a presença de díades, auxilia na compreensão da concepção de protagonismo juvenil a partir de experiências de jovens que participam da educação de pares, ou seja, a complexa teia de ambientes e relações possíveis que interferem no desenvolvimento humano. Portanto, tem seu importante valor, pois considera mais o desenvolvimento da pessoa do que as mudanças sócio-culturais e históricas que ocorrem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com base na natureza e no objetivo desta pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa que se caracteriza por ser um tipo de investigação em que o processo é tão valorizado quanto o resultado, (LÜDKE; ANDRE 1986) como pelos “significados” que as pessoas dão às coisas e aos fatos de sua vida. Segundo Merriam¹⁹, 1998 (*apud* RAUEN, 2002), a pesquisa qualitativa tem base na realidade construída por indivíduos interagindo com seus mundos sociais. Este tipo de pesquisa procura compreender situações únicas, como parte de um contexto particular e de suas interações. O pesquisador está interessado na interpretação que os/as participantes têm da situação sob estudo.

A pesquisa qualitativa não tem, assim, a pretensão de ser representativa no que diz respeito ao aspecto distributivo do fenômeno e se alguma possibilidade de generalização advier da análise realizada, ela somente poderá ser vista e entendida dentro das linhas de demarcação do vasto território das possibilidades. E ainda, segundo Asinelli-Luz (2000, p.113), “a pesquisa qualitativa oferece algumas razões pragmáticas para sua utilização, tais como, a diminuição de custos, a flexibilidade do desenho da pesquisa que pode modificar-se durante o processo, e a oportunidade de aproximação do pesquisador com a população investigada”.

São muitos os métodos e as técnicas de coleta de dados em uma abordagem qualitativa. A entrevista foi escolhida pelo fato de ser um meio básico de coleta de dados onde o/a entrevistado/a poder discorrer sobre seus pensamentos, verbalizar a respeito de suas experiências em um contato direto com o/a entrevistador/a. Esse recurso tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI 2004).

¹⁹ MERRIAM, S.B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 1998.

Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de *respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 16)

Para Lakatos e Marconi (1993), a entrevista propicia investigar não só fatos, mas opiniões sobre fatos, sentimentos, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. Minayo (1996) divide os dados obtidos na entrevista como de natureza objetiva – fatos “concretos”, “objetivos” – e os de natureza “subjetiva”, como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos/as protagonistas sociais envolvidos/as.

Szymanski, Almeida e Brandini (2004) nos alertam que a entrevista face a face é uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, e passível de interpretações tanto do(a) entrevistador/a como do/a entrevistado/a. Desse modo, a entrevista é considerada como uma situação de trocas intersubjetivas, onde o/a pesquisador/a compartilha continuamente sua compreensão dos dados com o/a participante.

A entrevista semiestruturada é composta por uma série de perguntas abertas, feitas em uma ordem prevista, mas na qual o/a entrevistador/a pode reformular as questões e/ou acrescentar perguntas de esclarecimento. Segundo Triviños (2006), a entrevista semiestruturada se torna privilegiada a partir do momento que valoriza a presença do/a investigador/a e oferece todas as condições para que o/a participante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias ao enriquecimento da investigação.

Lembramos que além das exigências básicas requeridas para qualquer tipo de entrevista, como o respeito ao/á entrevistado/a, ao horário e local marcados e a garantia de sigilo e anonimato em relação ao/á participante, o/a pesquisador/a deve cuidar com o vocabulário adequado, e não forçar o rumo das respostas para determinada direção, garantindo que o/a participante se sinta confortável para se expressar livremente (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 34).

As/os adolescentes que mostraram interesse em participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁰ (TCLE) para ser entregue aos pais/mães ou tutores/as, devendo devolvê-lo assinado no dia marcado

²⁰ Apêndice I

para a entrevista. As entrevistas foram realizadas na escola de origem dos/as participantes da pesquisa, em ambiente reservado, tiveram duração média de 30 minutos, ocorreram conforme o planejado e de forma tranqüila, sem nenhum tipo de dificuldade. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas na íntegra e analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo (MORAES, 1999). Depois de transcritas, as gravações foram desgravadas.

O roteiro de entrevista foi submetido à apreciação da orientadora da pesquisa e foi testado pela pesquisadora junto a dois adolescentes, configurando-se como estudo piloto para validação e fidedignidade do instrumento de coleta de dados. O estudo piloto mostrou-se como uma fase importante já que foi possível conhecer os ambientes disponíveis para as entrevistas, as dificuldades e interferências possíveis durante a gravação. Também, após essa etapa, foram readequados os pontos considerados necessários no roteiro de entrevista, para que este melhor se configurasse como instrumento na obtenção dos dados pertinentes aos objetivos dessa pesquisa.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, contendo os documentos: roteiro de entrevista²¹ e TCLE, tendo sido aprovados no dia 22/10/2008 sob o Registro no CEP/SD 630.167.0810 e CAAE 3536.0.000.091-08²².

3.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

3.1.1 Local de estudo

O estudo foi realizado nas dependências de dois colégios públicos estaduais da cidade de Curitiba/PR que desenvolvem projetos de protagonismo juvenil junto a adolescentes, estudantes do ensino médio.

²¹ Ver apêndice 2

²² Ver apêndice 3

O GAAC – Grupo de Adolescentes em Ação à Cidadania (GC)²³ tem sede num colégio público estadual (P)²⁴ na região central da cidade de Curitiba, atendendo prioritariamente o ensino médio, nos turnos da manhã, tarde e noite. Em 2006, quando teve início, por iniciativa da pesquisadora, à época professora de Biologia da escola, 16 adolescentes participavam regularmente dos encontros e das atividades que ocorriam uma vez por semana. No ano de 2007, 3 professoras e um professor passaram a coordenar o projeto, então com 25 estudantes que, na época, ocupavam uma sala destinada somente às atividades do grupo. Em 2008, por motivos diversos, somente uma professora manteve a coordenação do grupo e, no ano de 2009 o projeto não teve continuidade. O GAAC prioriza ações protagonistas destinadas à mobilização dos/as adolescentes e jovens para questões relativas aos direitos humanos, sexualidade e prevenção de DST/AIDS, drogas, violência, ética, meio ambiente. O grupo se reunia semanalmente, quando eram discutidas e propostas ações tanto pelos/as professores/as quanto pelos/as estudantes. Além disso, participaram de cursos e formação oferecidos pela UFPR, por instituições governamentais e não governamentais, palestras, feiras e mostra de ciências e congressos locais e nacionais. O colégio se destaca por possuir cerca de quatro mil estudantes nos três períodos, em cursos de ensino fundamental II e ensino médio profissional, integrado e pós-médio. Além das dependências comuns a uma escola, possui uma ampla infraestrutura que inclui um auditório para 1.000 pessoas, um salão nobre para 150 pessoas, além de três laboratórios de ciências, biologia, química e física, quadra de esportes coberta, piscina e pista de atletismo, bem como um planetário, com sessões especiais abertas ao público em geral. Com esta descrição queremos caracterizar o local de estudo que oportuniza aos/às estudantes e comunidade, diversas atividades curriculares e extracurriculares.

O colégio estadual (G)²⁵ que abriga o projeto de protagonismo juvenil CÓDIGO ROSA (CR)²⁶ está localizado na periferia de Curitiba, atendendo em torno de 900 estudantes do ensino fundamental e médio, nos períodos manhã, tarde e noite. O colégio não dispõe de espaços para atividades extracurriculares e o encontro dos protagonistas se realiza semanalmente, no contraturno, em uma sala

²³ GC: identificação dada ao grupo, para a análise dos dados.

²⁴ P: Identificação da escola a ser utilizada na pesquisa a fim de manter o seu anonimato.

²⁵ G: Identificação da escola a ser utilizada na pesquisa a fim de manter o seu anonimato.

²⁶ CR: Identificação dada ao grupo, para a análise dos dados.

de aula cedida pela direção da escola. Inicialmente o CÓDIGO ROSA, que tem como lema “adolescente mobilizada em favor de causas sócio-ambientais” propõe a formação de um grupo de adolescentes mulheres, para atuar em favor de causas socioambientais, prioritariamente no entorno da escola e da comunidade onde vivem, tendo em vista o grande potencial de transformação que as mulheres têm sobre a sociedade. O nome CÓDIGO ROSA surgiu em alusão ao movimento norte-americano, denominado “*Code Pink*”. As adolescentes fundadoras do CÓDIGO ROSA conheceram o “*Code Pink*” quando de sua participação, enquanto protagonistas, no Fórum Social Mundial do Mercosul em 2006. Identificaram-se com seu modo irreverente e até mesmo cômico de chamar a atenção para as sérias questões sociais. Atualmente, o grupo é composto de adolescentes de ambos os sexos que se propõem a liderar e participar de forma pacífica de eventos com caráter sócio ambiental. Estes/as adolescentes também participam de atividades paralelas de formação, tais como visitas a museus, feiras, fóruns, cursos, palestras e outras atividades oferecidas pela iniciativa privada e órgãos governamentais e não governamentais que venham a contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e fortalecimento de suas capacidades de liderança e participação protagônica.

3.1.2 Caracterização dos/as participantes da pesquisa

Os/as participantes desta pesquisa são 12 adolescentes dos gêneros masculino e feminino, com idades entre 14 e 19 anos, estudantes do ensino médio da rede pública de ensino que participam ou participaram dos projetos de protagonismo juvenil: GAAC (Grupo de Adolescentes em Ação à Cidadania) e Código Rosa (CR).

Como a pesquisa investiga uma estratégia pedagógica para adolescentes e jovens, optou-se pela faixa etária de 14 a 19 anos por compreender a idade de estudantes do ensino médio, supostamente com autonomia para fazer escolhas, inclusive para optarem ou não de participarem dos grupos em suas escolas e de participarem desta pesquisa. No entanto, por se encontrarem em faixa etária que caracteriza adolescência, atendendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que os considera pessoas em estágio peculiar de desenvolvimento, são

considerados como parte de grupos vulneráveis. Por isso, para a coleta de dados, foi solicitada também a autorização dos pais, por meio da assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Como os dois grupos de protagonistas são compostos por um número pequeno de estudantes, todos foram convidados/as a participar da pesquisa, sendo que apenas quatro deles não manifestaram interesse naquele momento.

3.1.3 Procedimento de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários anteriormente marcados em função da disponibilidade dos/as adolescentes e nas respectivas escolas. A pesquisadora, após as apresentações pessoais, explicou os objetivos e procedimentos da pesquisa e reafirmou, conforme as informações constantes do TCLE sobre a importância da gravação. No contato direto da pesquisadora com os/as adolescentes individualmente, as perguntas constantes do roteiro da entrevista eram feitas e respondidas livremente pelo/a participante. Quando houve necessidade, algumas questões complementares foram feitas para esclarecer algum ponto que merecia ser aprofundado, em especial quando tratavam de aspectos relacionados às histórias de vida das/os adolescentes. Cada entrevista durou em média, 30 minutos.

3.1.4 Procedimento para o tratamento e análise dos dados

Após a transcrição das entrevistas, e sua desgravação, teve início a análise de conteúdo, escolhida por ser uma técnica de análise que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, é usada para descrever e interpretar o *corpus* (conteúdo de documentos e textos que compõem os dados a serem analisados), se prestando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades

próprias, é uma atividade essencialmente interpretativa, e como sendo uma interpretação pessoal por parte da pesquisadora com relação à percepção que tem dos dados, não é possível uma leitura neutra (MORAES, 1999).

Para Franco (2005, p. 11), “cada vez mais, porém, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”.

O procedimento básico da análise de conteúdo consiste na descrição de dados simbólicos a partir de unidades de registro do texto, que podem ser palavras, frases, temas, signos ou conjunto de signos. Os dados são reunidos segundo um significado comum e depois reunidos em categorias relativas à problematização da pesquisa. Essas categorias são escolhidas pelo/a próprio/a pesquisador/a, segundo critérios definidos tanto pela pesquisa quanto pelos próprios dados brutos. Os critérios para a categorização podem ser semânticos (originando categorias temáticas), sintáticos (categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos), critérios léxicos (ênfase nas palavras e seus sentidos) e critérios expressivos (focalizados em problemas de linguagem). Moraes (1999, p.19) sintetiza afirmando que “a categorização é, portanto, operação de classificação dos elementos de uma mensagem, seguindo determinados critérios.”

Numa abordagem qualitativa, a descrição é realizada através de um texto síntese para cada uma das categorias, expressando o conjunto de significados presentes nas diferentes unidades de análise, fazendo-se uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais. É o momento de expressar os significados captados das mensagens. No texto produzido como resultado da análise é que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados.

Para esta pesquisa, faremos a interpretação mediante a exploração dos significados expressos nas categorias da análise estabelecidas *a priori* numa aproximação intencional com a fundamentação teórica explicitada neste trabalho.

As categorias de análise (QUADRO 3) foram estabelecidas *a priori*, segundo os 4 elementos articulados que constituem a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner, já descritas no item 2.6, bem como as categorias vinculadas aos objetivos (item 1).

Categorias	Descrição
Pessoa	Refere-se às díades, motivações e habilidades manifestas na vivência do projeto de protagonismo.
Processo	Refere-se às formas de interação e envolvimento com as ações e atividades relativas ao projeto de protagonismo.
Contexto	Refere-se aos diferentes ambientes relacionados ao projeto e que extrapolam o espaço da escola.
Tempo	Refere-se às manifestações que envolvem uma história de desenvolvimento humano (passado, presente e futuro)
Conceito de protagonismo	Refere-se às representações de protagonismo manifestas.
História de vida	Refere-se às situações vivenciadas nos microsistemas que se relacionam às suas representações de protagonismo.

QUADRO 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE SEGUNDO A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

FONTE: a autora a partir do protocolo das entrevistas

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONHECENDO OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

O QUADRO 4 apresenta o perfil dos adolescentes protagonistas participantes da pesquisa, sem nenhuma ordem intencional, porém agrupados conforme o projeto que participam e conseqüentemente a escola de origem: os seis primeiros pertencem a uma escola e os seis seguintes à outra escola. Além disso, o quadro mostra a idade, gênero, local de residência, tempo de participação no projeto e tempo que frequenta a escola de origem.

Participantes	Idade	Gênero	Cidade/Bairro	Família	Escola/Série	Tempo estudo escola	Projeto	Tempo no projeto
GF1	14	Feminino	Não identif.	Tia, tio, 3 primos	G/1EM	17 dias	CR	15 dias
GM2	16	Masculino	Alm. Tamandaré/Jd Apucarana	Mãe, pai, 4 irmãos	G/1EM	2 anos	CR	3 meses
GF3	15	Feminino	Curitiba/Barreirinha	Mãe, pai, 2 irmãos	G/2EM	5 anos	CR	1 ano
GF4	15	Feminino	Curitiba/Abranches	Mãe, 3 irmãos	G/1EM	5 anos	CR	1 mês
GM5	16	Masculino	Curitiba/St Cândida	Mãe, 1 irmão	G/2EM	1 ano, 5 meses	CR	1ano, 5 meses
GF6	15	Feminino	Curitiba/St Cândida	Pai, mãe	G/[2EM]*	6 anos	CR	1ano, 3 meses
PF1	18	Feminino	Curitiba/Pilarzinho	Mãe e padrasto	P/PM Estét	3 anos	GC	3 anos
PF2	17	Feminino	Curitiba/Atuba	Pai, mãe, avó, 2 irmãos	P/PV	3 anos	GC	3 anos
PF3	17	Feminino	Curitiba/Barreirinha	Pais, 1 irmão	P/C. Superi	3 anos	GC	1ano, 6 meses
PF4	16	Feminino	Curitiba/Umbará	Pai, mãe, 1 irmã	P/3EM	2,5 anos	GC	2 anos
PM5	18	Masculino	Alm. Tamandaré/Jd São Venâncio	Pais, 1 irmão	P/C Superi	3 anos	GC	3 anos
PF6	16	Feminino	Curitiba/Água Verde	Mãe, padrasto, irmã	P/3EM	2,5 anos	GC	1 ano

QUADRO 4: PERFIL DOS ADOLESCENTES PROTAGONISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

* série não informada, mas de conhecimento da pesquisadora

** adolescentes que frequentam cursos pós-médio, pré-vestibular e superior

Os participantes são 12 adolescentes, três do gênero masculino e nove do feminino, sendo este último o grupo mais numeroso. A maioria é morador/a da

cidade de Curitiba e apenas dois/duas) moram na região metropolitana. A média de idade é de 16 anos, oito moram com pai e mãe, dois/duas) somente com a mãe, um com a mãe e o padrasto e uma mora com os tios. Todos moram com irmãos/ãs, com exceção de uma que mora com primos e uma tem a avó na composição familiar. Verificamos, portanto, que há um núcleo familiar de cuidado envolvendo cada um(a) dos/as adolescentes da pesquisa.

Todos/as os/as adolescentes participantes da pesquisa são ou foram estudantes do ensino médio quando participaram do projeto de protagonismo na escola, dois/duas estão em curso superior e um/a em curso pós-médio. Todos/as os/as entrevistados/as da escola P estudam há mais de dois anos e meio na instituição, e em média participam ou participaram mais de dois anos do projeto de protagonismo GC, enquanto os entrevistados da escola G tem variação de 17 dias a 5 anos na mesma instituição, com média de três anos frequentando a referida escola, e um tempo bem variado de participação no projeto CR. A escola P tem como característica principal a oferta do ensino médio, e por localizar-se no centro da cidade de Curitiba, recebe estudantes de diferentes bairros e da região metropolitana, enquanto que a escola G recebe estudantes do seu entorno, ou bairros e municípios vizinhos.

4.2 A VEZ E VOZ DOS (AS) PROTAGONISTAS

Em relação às questões abertas, o objetivo foi de possibilitar que os/as adolescentes tomassem ciência sobre o protagonismo e seus significados, ao dar voz às suas ideias durante a entrevista.

Ambos os grupos GC e CR têm como proposta metodológica o protagonismo juvenil, porém, na análise dos resultados das entrevistas com as/os adolescentes destes grupos no que se refere à categoria Protagonismo Juvenil, apareceram ideias vinculadas ao voluntariado, demonstrando que a concepção de protagonismo não foi discutida com o grupo de tal forma a que mudassem sua representação. O voluntariado pode ser uma das formas de protagonismo, pois o que está em jogo é o comportamento protagônico, a pró-atividade, a autoconfiança e o empoderamento em sentir-se capaz de agir e estar de forma autônoma e integrada no meio social,

sabendo-se capaz de atuar e intervir, e não o fator “caritativo” ou assistencialista do voluntariado, dessa maneira entendido como sendo uma atividade daqueles que não têm ocupação profissional e precisam preencher seu tempo, ou ainda a ideia do binômio doador-beneficiário.

Durante a entrevista, pedimos que o/a entrevistado/a lembrasse de alguma ação ou situação em sua história de vida que pudesse ser associada ao protagonismo. Percebemos que as situações citadas tinham como conotação a inserção social em ações culturalmente instituídas em determinadas comunidades, com forte apelo caritativo e solidário ao outro, desprovido de posses materiais.

“Minha avó organiza um Natal especial para crianças mais carentes.” (PF1)²⁷

“Desde a pré-escola, participava de ações sociais organizadas pela escola.” (PF6)

“Arrecadamos prendas que tinham um destino social.” (PM5)

O fato dos/as adolescentes associarem atitudes de participação em ações sociais quando ainda muito pequenos/as, geralmente motivados/as pelo exemplo de adultos-referência, como o são as avós, propicia a representação de protagonismo ligada a ações voluntárias por compaixão ou pressão moral religiosa, ou seja, é como se fosse uma tarefa social que desempenham com prazer.

Souza (2003) afirma que o voluntariado é uma forma de participação social aberta a todos, cidadãos e cidadãs, e sua importância está no fato de que a mobilização de pessoas ou empresas contribui para a consolidação da cidadania participativa, pois coloca o indivíduo em contato real com os problemas de sua comunidade, oportunizando a aprendizagem prático-vivencial que, no movimento ação-reflexão-ação torna-o/a um/a cidadão/ã crítico/a, pró-ativo/a e agente de ações transformadoras. Assim sendo, o voluntariado, em especial de adolescentes, pode ser considerado uma forma de exercer o protagonismo, contribuindo para a

²⁷ Cada um(a) dos(as) adolescentes entrevistado recebeu um código de identificação, explicitado no quadro nº 4, de tal forma a preservar seu anonimato, onde a primeira letra representa a escola, a segunda letra indica o gênero do participante e um nº indicador do quantitativo de participantes da entrevista.

formação de pessoas autônomas, capazes de idealizar e realizar projetos de vida pessoal e social transformadores.

Em Costa (2000) encontramos a discussão acerca da mobilização voluntária da/o adolescente em favor de uma causa, sendo esta uma decisão de natureza pessoal que lhe traz gratificação, autorrealização e sentido para a ação a que se propôs. Não se pode pensar em incorporar o/a adolescente em um projeto corporativo em que ele/a apenas execute ações mecanicamente, sem possibilidade de escolha e criação pessoal. Para este autor, o voluntariado como forma de protagonismo deve propiciar aos/as adolescentes, acesso a práticas e vivências concretas de solidariedade e de compromisso ético e político, pois ao se envolverem em questões sociais relevantes e emergentes, são estimulados a colocar seu potencial a serviço dos outros, participando verdadeiramente, criando e assumindo responsabilidades.

Corroborando com as idéias de Costa (2000, 2004), destacamos os seguintes depoimentos de adolescentes participantes da pesquisa com relação à concepção de protagonismo:

“Pro adolescente acho importante o protagonismo porque ele não tem noção da realidade mundial, muitas das vezes. Essa questão de estar interagindo com outro ser humano levando informação, cria vínculo de responsabilidade tanto com você como com seu grupo e com a sociedade. Faz uma diferença no crescimento pessoal. Tomar a frente em temas polêmicos, ser solidário... Fazer boas ações.” (PM5)

“É o jovem representando o ambiente em que ele está, o que ele quer fazer, as idéias dele, o consenso dele” (GF6)

“São jovens que têm alguma vontade de mudar as cidades, jovens que têm liderança para poder chamar um grupo a fazer mudanças” (GM5)

É possível verificar pelas falas dos/as adolescentes uma aproximação com a concepção do protagonismo juvenil proposta por Costa (2000, 2001, 2004), em que vislumbra as/os adolescentes como atrizes/atores principais ou agentes de uma

ação direcionada à solução de problemas reais, possibilitado pela autonomia, iniciativa, compromisso e responsabilidade.

“Um jovem, ele atua na sociedade, para o bem da sociedade, tentando conscientizar as pessoas. Os jovens que participam, eles são mais ativos” (PF3)

“Um participante que tenha a disponibilidade de agir” (GM2)

“Os alunos são os principais. E isso é bom porque faz os adolescentes pensar diferente... no futuro...” (GF1)

Duas adolescentes entrevistadas se referiram claramente à educação de pares como sendo o eixo norteador do protagonismo juvenil. Consideram que a educação entre os/as adolescentes é mais eficaz quando se referem a aconselhamento, troca de experiências e informações, ou seja, que as relações de reciprocidade são benéficas para o desenvolvimento humano, caracterizando-se como uma metodologia de ação participativa.

“Protagonismo é você ter a informação e você levar ela de igual para igual; é você aconselhar... O protagonismo juvenil é a informação do jovem para o jovem” (PF4)

“É a educação de pares, um jovem passar para o outro...” (PF1)

Devemos lembrar aqui, que o projeto GC teve como objetivo inicial a prevenção à DST, AIDS e abuso de drogas, o que dá suporte às adolescentes construírem esta representação sobre educação de pares e protagonismo. Segundo Abramovay (2004), a educação de pares possibilita um olhar diferenciado entre os interlocutores que participam de movimentos sociais e de grupos que abordam a prevenção, uma vez que anulam as relações de poder que existe quando um dos sujeitos é um/a adulto/a ou não está inserido na situação problema.

Outras concepções foram encontradas nas entrevistas, como as de participação, responsabilidade social e cidadania, como discutido por Ferreti (2004),

onde diferentes terminologias são utilizadas para expressar o envolvimento de adolescentes em ações em diferentes ambientes bioecológicos (na escola, na família e na comunidade), com o mesmo sentido de formação cidadã, independente da transição ecológica que realizar.

A família, juntamente com a escola, enquanto microssistemas são ambientes bioecológicos, portanto, ambientes de socialização e humanização, onde a pessoa se identifica e se reconhece como um ser no mundo (macrossistema). Segundo Bronfenbrenner (1979), o vínculo apoiador da família com o(a) adolescente é impactante sobre seu desenvolvimento e comportamento, assim como a transição ecológica entre o familiar e o social. Tiba (1996) também considera que o intercâmbio entre a/o adolescente, o mundo a sua volta e sua família é decisivo no seu desenvolvimento humano. O microssistema escola complementa a atuação do microssistema família numa transição ecológica de interação.

De acordo com os relatos, é possível perceber que o microssistema família é um núcleo apoiador destes/as adolescentes em relação às suas participações nos grupos.

“Minha mãe ficava bem feliz pela minha participação no projeto” (PF1)

“Minha família gostava muito, e sempre me apoiaram” (PF3)

A maioria relata mudanças no que se refere aos elementos integradores processo e contexto, o relacionamento familiar, sempre no sentido de melhoria na qualidade das relações:

“Ela (mãe) notou diferença em mim, meu jeito mudou” (GM5)

“Dentro de casa eu senti que tenho maior liberdade para me expressar” (PF5)

Alguns, porém, relataram que não houve mudança no relacionamento familiar (processo), que já consideravam bom, mas todos destacam que em relação ao seu ambiente social (contexto), puderam perceber diferenças em seu desenvolvimento ao longo do projeto (tempo), dando ênfase ao desenvolvimento humano (pessoa).

“Com a sociedade meu relacionamento melhorou” (PF3)

“As pessoas agora se preocupam mais com o que eu falo” (GF6)

“No meu trabalho também eu falo bem melhor, teve uma diferença” (GM2)

O conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e suas inter-relações, nível ambiental denominado por Bronfenbrenner (2002) como mesossistema, podem ser ampliados a partir das transições ecológicas, onde a família é preponderante neste momento em que o indivíduo passa a vivenciar novos ambientes. O mesossistema é ampliado à medida que uma pessoa passa a compartilhar um novo ambiente, e os processos proximais que ocorrem em cada um dos microsistemas frequentados são interdependentes e influenciados entre si. No caso da participação em atividades protagônicas podemos verificar que a interação do adolescente no ambiente escola ou grupo de protagonismo, influencia e é influenciado pelas transições ecológicas (outros ambientes dos quais participa, como a família).

Na categoria História de Vida, quando perguntado sobre episódios de suas histórias de vida ligadas ao protagonismo, dentre as(os) doze adolescentes, onze declararam que participaram de atividades que poderiam ser relacionadas ao protagonismo em suas escolas, sendo que três deles(as) disseram ter participado de grêmios estudantis. Os/as entrevistados/as que indicaram que a família já participava de ações sociais foram em número de nove e um/a indicou a história de participação de um amigo da família em grupos de ação social. O microsistema igreja foi indicado por dois/duas adolescentes como local onde participaram de ações ligadas ao voluntariado caritativo, como arrecadação de roupas e fornecimento de alimento aos pobres.

Em sua pesquisa, Zagury (1996) entrevistou adolescentes em relação à importância dada ao que aprendem na escola e quase 90% declararam que os conteúdos são importantes para sua formação. Percebemos então que a escola é um espaço bioecológico importante de desenvolvimento, pois além de conhecimento, é um espaço de interação social (formação de díades) onde também se aprende relações humanas e são estabelecidas interações sociais (processo e contexto). Escolas que propõem atividades que propiciam a participação criativa e

solidária na resolução de problemas de seu entorno social, contribui para a construção da autonomia da/o adolescente, primordial para a formação de cidadãos/ãs pró-ativos/as. Para Freire (1996), educar não é transferir conhecimento, conteúdos, e sim formar moralmente e civicamente as/os educandas/os.

Para Escámez e Gil (2003), a educação é um processo pelo qual se caminha até a vida adulta, com o objetivo de formar pessoas que exerçam uma cidadania responsável. Responsabilidade está pautada na participação, na democracia, na cooperação, na justiça e nos direitos e deveres de cada cidadão, sabendo que é possível ensinar e aprender responsabilidade e que este deve ser um eixo norteador da educação. A educação baseada no princípio da responsabilidade proporciona o diálogo, a participação, a mobilização e conseqüentemente a autonomia, que também são princípios do protagonismo. Yus (2002), nessa mesma linha de pensamento afirma que a educação para a cidadania, ou educação democrática, pode ser conseguida somente através de atividades que propiciem a vivência de valores, onde a participação dos/as estudantes não pode ser negada.

Segundo Freire (1996), ao longo do desenvolvimento o sujeito vai amadurecendo através de situações desafiadoras que lhes são colocadas e durante as quais ele/ela pode exercitar a tomada de decisão responsável, para que quando a vida lhe exigir, possa agir com autonomia e responsabilidade. A educação para a autonomia, mais do que um dever da escola, é um direito do/a educando/a, pois se refere ao respeito ao ser humano e seu papel no mundo, que não é só de constatar, compreender e se adaptar, mas de ser capaz de intervir e modificar sua realidade. À apreensão crítica da realidade, Freire (2001a) dá o nome de conscientização, que possibilita aos sujeitos apoderarem-se de sua situação, intervir e transformá-la.

É na participação, na vivência cidadã concreta, na interação com o outro, com o ambiente e com símbolos e objetos, num determinado período de tempo, que o sujeito adquire uma concepção do meio ambiente ecológico, se tornando mais consciente e motivado a se envolver em atividades cada vez mais complexas, o que Bronfenbrenner (2002) chama de desenvolvimento humano, e Costa (2000) denomina de desenvolvimento pessoal e social pleno. Portanto, se o desenvolvimento humano é instigado e alterado pelo meio ambiente, então se deve pensar em concepções e estratégias educativas mais integrativas, onde a pessoa se transforma e é transformada pelas transições ecológicas.

A categoria Processo inclui todas as representações que as/os adolescentes apresentam nos depoimentos relacionadas à sua interação com os ambientes, ao longo de sua vida ou de sua participação no grupo de protagonismo, incluindo também interações cada vez mais complexas. Isso já pode ser verificado no depoimento da adolescente PF6 que afirma que as/os adolescentes iniciam sua participação em grupos de protagonismo em atividades simples onde o/a professor/a tem maior domínio da ação, desde a iniciativa, planejamento até a execução. Vai ao longo do tempo se transformando numa relação menos dependente do/a professor/a, onde o/a estudante passa gradativamente a desenvolver iniciativas para planejar e executar ações. Este padrão de participação cada vez mais complexa, ou seja, mais autônomo e independente é proposto também por Costa (2000) como estágios de desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes. Neste, o autor descreve a participação manipulada (depoimento I), com total controle de adultos, passando pela participação operacional (depoimento II), onde os/as adolescentes somente executam as atividades, até a participação plenamente autônoma(III) onde as/os adolescentes realizam todas as etapas. O que verificamos durante a análise do descritivo de cada um dos grupos de protagonismo e durante as entrevistas, confirma as teorias propostas por Costa e Bronfenbrenner, que afirmam que as ações protagônicas dos/as adolescentes nos grupos é gradativa e cada vez mais complexa e que, em ambos os grupos, cada um dos componentes se encontra em diferentes estágios de protagonismo, ou seja, níveis de autonomia e de autodeterminação diferentes.

Depoimento I – *“Já participei de manifestações contra a poluição e desmatamento que nossa professora organizava na outra escola” (GF1)*

“Saímos em um projeto ambiental, fomos plantar árvores e nossa sala foi escolhida pra fazer isso” (GF4)

Depoimento II – *“Durante a 7ª série arrecadamos prendas que tinham um destino social” (PM5)*

Depoimento III – *“Palestras que começamos a fazer, a convite de escolas... Continuo como representante adolescente do GGM (Grupo*

Gestor Municipal de Saúde e Prevenção nas Escolas) e participando do MAB (Movimento dos Adolescentes do Brasil” (PF2)

Para Bronfenbrenner (1999) o processo que se caracteriza pela relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento engloba cinco aspectos que são características inerentes ao protagonismo juvenil: para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada numa atividade que tenha níveis de complexidade cada vez maiores e que tenha regularidade, é preciso que haja relações recíprocas entre as pessoas e que o ambiente seja motivador. Os depoimentos das/os adolescentes corroboram as características citadas:

“Sabe aqueles congressos que tinham no colégio... desde a 7ª série eu já participava.” (PF1)

“O que dava certo era a comunicação, a interação... dava certo porque todo mundo estava de acordo, todo mundo sabia dos temas, todo mundo sabia das causas, dos motivos e da finalidade.” (PM5)

“As reuniões acontecem todas as semanas, deliberadas pelos adolescentes.” (PF6)

“O sucesso é pela união e a força de vontade, pois sem isso nunca ia dar, porque se fosse cada um por si iria ser impossível das coisas acontecerem. No grupo todo mundo sempre sabe de tudo, e participa em tudo e acho que isso ajuda muito” (GF4)

“Eu acho que ta dando certo porque todo mundo que vem, ninguém deixou de vir, ninguém desistiu, todos cooperam e todos participam” (GM2)

Em ambos os grupos as percepções da importância do compromisso assumido, da cumplicidade das ações e da complementaridade que se estabelece nas interações estabelece uma noção clara do processo bioecológico do

desenvolvimento humano e de sua validação nos projetos de protagonismo selecionados como campo de estudo desta dissertação.

A categoria Pessoa engloba tanto as características biopsicológicas quanto aquelas construídas na interação com o ambiente, e são produto e produtoras do desenvolvimento da pessoa. Estas características da pessoa se apresentam de três naturezas distintas, denominadas *força*, *recursos* e *demandas*, que atuam e influenciam os processos proximais. Mesmo sem o conhecimento específico sobre elas, a fala dos/as adolescentes evidenciavam a percepção destas características e a influencia das mesmas sobre o grupo, sobre o ambiente ou sobre a atividade.

“Já o fracasso, é que muitas vezes é a falta de organização, ou um encontro que não deu certo, e coisas assim que acabam ficando para trás, ou mesmo a falta de interesse de algumas pessoas que acaba estragando muitas coisas que a gente faz, ao mesmo tempo em que existem coisas que o grupo faz, tem coisas que também dependendo do comportamento do grupo, pode dar certo ou não as atividades”(GF6).

“Quando não dava certo era porque faltava alguma comunicação, alguma informação. (...) Então nós estávamos em grupo, mas éramos individuais” (PM5)

Ao relatarem sobre o fracasso frente a uma expectativa de ação e seu impacto no ambiente e estabelecerem uma relação de causa e efeito entre ele e a falta de organização e de interesse de pessoas, bem como a dificuldade em estabelecer uma comunicação integradora, enfatizam a influência da *força*, do *recurso* e da *demand*a sobre os processos proximais.

Ao serem questionados sobre o/s episódio/s de suas histórias de vida que pudesse ser comparado/s a uma ação protagônica sua ou de alguém da família, nove adolescentes responderam afirmativamente em relação à participação de algum familiar em ações semelhantes. A busca desse dado poderia indicar que pessoa/s possa/m ser considerada/s referência/s, atuado como força ou disposição comportamental ativa e provocado sua demanda, interferindo positivamente ou negativamente na ocorrência dos processos proximais. A disposição está no fato de terem podido conviver em um *contexto* em que o protagonismo estava presente,

tendo podido vivenciá-lo com um familiar, proporcionando uma transição ecológica favorável para dentro de grupos de protagonismo de adolescentes. Muitos foram os exemplos validando a concepção de transição ecológica proposta por Bronfenbrenner (2002).

“Na igreja... eles faziam sopa e davam para as pessoas carentes, e eu participava junto com minha mãe, pois ela tava sempre ali ajudando bastante”. (PM5)

“Eu lembro da minha avó fazendo serviços de ajudar em asilos, mas eu nunca fui junto, mas ficava ouvindo os comentários”. (GF4)

“Meu tio, ele faz o trabalho voluntário de dar aulas de informática, para ajudar as pessoas. E meu outro tio também é voluntário neste curso”. (GF1)

“Algum vizinho precisava de ajuda de alguma coisa, e nossa família buscava ajuda”. (PF4)

Os exemplos trazidos pelos/as adolescentes evidenciam que a força mobilizadora familiar tinha característica caritativa, de solidariedade aos menos favorecidos nos aspectos sociais como pobreza, oportunidade de aprendizagem, situação familiar e financeira em risco. Percebemos também que características como idade, gênero ou etnia não foram evidenciadas como determinantes para favorecer ou prejudicar os processos proximais.

Do total de doze entrevistados/as, três deles/as não relataram nenhum familiar ou ação sua anterior que evidenciasse características do protagonismo em qualquer uma de suas formas. Para eles/as, esta disposição pessoal advém de outros sistemas de relações, como o exossistema, por exemplo.

“O amigo do meu padrasto me convidou para uma reunião do Rotary, e hoje faço parte do Interact, que é a parte jovem” (PF6)

“Eu conheci um rapaz há um tempo já que ele agora trabalha na Secretaria da Educação e ele falou que a vida inteira dele foi dedicada a grêmios e grupos assim, e isso me chamou a atenção” (GF6)

Percebemos também a *demand*a da religião como fator mobilizador para ações que envolvem características bioecológicas semelhantes ao protagonismo.

“Foi algo mais pela minha religião, que é messiânica aonde trabalhamos muito com ikebana (...) e Johrei, que é a imposição com as mãos, então o que já fizemos é o xorrin (é um arranjo de flor natural pequeno) e oferecemos a flor para alguém desconhecido, pois ninguém rejeita de aceitar uma flor, até porque é algo inesperado, a pessoa está passando na rua e oferecemos, e essa foi a lembrança em família”. (PF2)

Segundo Copetti e Krebs (2004), no contexto do protagonismo como parte de seu mesossistema, os elementos geradores para esta disposição pessoal devem ter advindo de sistemas mais distantes da pessoa, como a relação direta com amigos ou outros adultos de referência. Desse modo a família deixa de ser o eixo central que desencadeou o envolvimento com grupos de protagonismo. Vemos então reforçado o papel do grupo de amigos, da escola, da igreja, ou seja, de outros microsistemas significativos nesse processo de mediação. Em alguns casos ocorre a disposição pessoal que se manifesta independentemente de haver ou não a mediação direta de outras pessoas para que ela se engaje.

Além da disposição pessoal para o envolvimento em grupos de protagonismo, é necessário possuir uma disposição para permanecer nela durante um período significativo de tempo. Um importante fator para persistir na atividade é a significação construída pelos/as protagonistas. Neste sentido, Bronfenbrenner (2002) esclarece que para que uma atividade gere desenvolvimento ela deve apresentar certa regularidade temporal, mas deve possuir uma significação para cada adolescente acerca de suas vivências. Todos/as os/as adolescentes participantes da pesquisa relataram satisfação em participar do grupo com objetivos que vão desde ajudar o próximo, transformar o mundo, transformar-se em alguém melhor. Alguns desses fatores podem ser exemplificados nas seguintes falas:

“Dar palestras e ensinar pessoa” (PF1)

“Fiquei mais social, aprendi assuntos, conheci coisas novas, pessoas, mas falar em público foi a principal conquista” (PF2)

“O ato de entregar alguma coisa a alguém, doar, você a gratificação no olhar, no sorriso...” (PM5)

“Todos ali tinham a mesma intenção de mudar alguma coisa...”(PF3)

“Além de tratar de se preocupar com outros problemas, como o meio ambiente, também estamos convivendo com outras pessoas, é algo mais unido que diferencia do convívio dentro de sala de aula” (GF4)

“Eu penso que a escola pode melhorar mais ainda do que já melhorou” (GF3)

A disposição para persistir engajado em grupos de protagonismo parece ser não somente a partir de uma força do/a adolescente, mas também do conjunto dos elementos dos diferentes contextos de que ele/a participa, ou seja, de sua relação com o ambiente imediato onde está envolvido/a, que pode ser desde os laços afetivos com as/os professoras/es coordenadoras/es dos grupos, com seus/suas colegas, os papéis que desempenham no grupo, etc.

“Eu junto com minha namorada que lideramos e coordenamos o grupo” (GM5)

“Continuo participando porque eu fiquei 3 anos e sempre gostei, e pretendo fazer um curso superior, envolvido nisso que seria Assistência Social, justamente pra continuar nesse trabalho” (PF2)

Em relação aos recursos, as/os adolescentes relataram como fatores importantes para seu desenvolvimento humano: a iniciativa, o desejo de ajudar, a habilidade de se expressar melhor, a autonomia, a consciência socioambiental, o engajamento, os atributos sócioemocionais, a humanização, as interações em grupo, a criticidade e a responsabilidade. Relembrando Bronfenbrenner (2002), os

recursos se referem às experiências, habilidades, conhecimentos e destrezas que influenciam no desenvolvimento e, no caso desta pesquisa, no engajamento efetivo nas ações de protagonismo.

“Criou-se mais responsabilidade em mim” (PF2)

“Eu agora sei questionar, sei contestar” (PF4)

“Estou bem mais humano” (PM5)

“Eu era meio briguento, agora parei” (GM5)

“Desejo dentro de mim, querendo ajudar e criar coisas novas no mundo”(GF1)

“Também melhorei minhas notas” (GF6)

Na TBDH, o ambiente, *locus* do contexto, é importante no desenvolvimento, assim como a percepção psicológica do ambiente pelo/a adolescente influenciará a forma como cada um/a se desenvolverá. Assim, o ambiente não é somente uma fonte de estimulações, o ambiente e a pessoa agem num processo de interação (bioecologia). Ele influencia a pessoa e é influenciado por ela. O Contexto, segundo Bronfenbrenner (2002) apresenta-se em 4 níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, já definidos anteriormente. O microssistema, abordado quando nos referimos à família, à escola e à igreja, pode conter os “outros significativos”, que seriam as outras pessoas do microssistema, que funcionariam como ativadoras e mantenedoras das relações de reciprocidade com a(o) adolescente em desenvolvimento.

Durante os depoimentos no momento das entrevistas, oito adolescentes disseram que a motivação foi acionada, e continua sendo, pela ação de uma professora, e também por outros atores sociais, como alguns/as palestrantes que interagiram e trouxeram subsídios para o projeto.

“A professora falou do projeto em sala de aula.” (GF1)

“Convite da professora de biologia.” (PF1)

“A professora tava convidando uma colega e eu me interessei também” (GF3)

“A princípio foi ter gostado de 3 encontros que eu participei com a psicóloga do Mãe Curitibana” (PF2)

“Comecei a participar porque vi o cartaz chamando para palestras com a psicóloga...” (PF4)

“Teve bastante ajuda do diretor, então isso faz com que muitas coisas dêem certo, pois se não fosse a participação dele poderíamos ter mais problemas” (GF3)

A fala das/os adolescentes evidencia o sistema bioecológico e sua dinâmica de significação de cada momento, de cada ação exercida pela/o adolescente no exercício do protagonismo na escola: as relações do grupo e no grupo, as relações entre os/as professores/as coordenadores/as e as famílias dos/as protagonistas, as reuniões dos/as professores/as coordenadores/as com a direção da escola e ainda a influência da cultura na qual está inserida a comunidade escolar, como por exemplo as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, as Diretrizes Educacionais do Paraná e o Projeto Político da Escola.

Na análise do elemento Tempo levamos em conta as mudanças que ocorreram em relação à/ao adolescente nas transições ecológicas que vivencia em função das atividades de protagonismo, ao longo do tempo. Permitem perceber as mudanças constantes e cumulativas ao longo do ciclo vital, características do desenvolvimento humano. O intervalo de tempo entre as reuniões do grupo, periodicidade semanal, é fator determinante para o fortalecimento ou enfraquecimento de uma disposição pessoal colocando o/a adolescente em situação de enfrentamento das dificuldades (no caso de existirem), sentimentos vivenciados na resolução de conflitos ou incapacitando-o/a para a resolução. Nenhum dos/as adolescentes protagonistas do grupo CR relatou dificuldade para participar das atividades do grupo, embora muitos/as colegas que haviam iniciado acabaram por desistir. No grupo GC, três entrevistados/as relataram que o ritmo de estudo no 3º

ano do ensino médio, ou o seu ingresso em outros cursos, dificultaram sua permanência e por isso deixaram de participar, dois deles/as não relataram nenhum tipo de dificuldade e uma relatou que a dificuldade é mobilizar os colegas a participarem e mantê-los assíduos no grupo. E ainda, uma adolescente relatou que o grupo GC tem na equipe de coordenação a representação do/a professor/a coordenador/a como figura forte e preponderante que, na sua maneira de entender, dificulta a iniciativa, a autonomia e a independência de alguns/umas colegas. As/os adolescentes apontaram a determinação, o esforço e a dedicação como recursos importantes para superar as dificuldades.

A participação do/a professor/a nas atividades de protagonismo deve ser repensada pois Costa (2000) afirma que a postura assumida pelos adultos diante das questões da sociedade em geral, influencia construtivamente ou não na participação de adolescentes nos grupos de protagonismo. Da mesma maneira, ações de protagonismo juvenil podem se deparar com reações de receptividade e incentivo dos adultos, ou atitudes de indiferença e censura que poderão despertar nos protagonistas reações que podem ir da motivação e adesão à desmotivação e abandono do projeto.

Segundo Prati *et al.*(2007), ao acompanharmos o desenvolvimento de um(a) adolescente, é visível o impacto desenvolvimental ao longo dos anos onde a complexidade aumenta em relação direta com o nível de reciprocidade, a mutualidade do sentimento positivo e da gradativa modificação do equilíbrio do poder em favor do desenvolvimento, além da interação recíproca como motivação e suporte para os processos desenvolvimentais.

Para exemplificar o elemento Tempo, destacamos algumas falas dos/as adolescentes:

“A gente aprendeu muito ensinando outras pessoas”. (PF3)

“Depois do grupo, e mesmo durante o grupo eu hoje percebo que estou bem mais humano”. (PM5)

“A minha visão depois que entrei (no projeto) foi totalmente diferente de tudo”. (PF1)

“Até minhas notas do colégio teve uma diferença por ser alguém que está ali como um líder, tem que dar exemplo”. (GM5)

“Eu me importo bem mais com as coisas que acontecem em casa do que eu me importava antes”. (GF3)

“Eu fazia (separação do lixo) apenas por obrigação, mas agora já é uma consciência e eu me preocupo”. (GF4)

“Eu quero ser política... Eu não sou mais a mesma menina, porque tem um pedaço dentro de mim que está sempre querendo ajudar...” (GF1)

“Eu era bem envergonhado para falar, e agora eu falo bem mais, semana passada fomos entrevistados pela televisão...” (GM2)

Dar voz e vez às/aos adolescentes para expressarem suas concepções sobre o protagonismo e sua influência nos processos desenvolvimentais nos ajudaram a verificar que nem sempre ações vivenciadas são suficientes para a formação de conceitos científicos. A percepção natural de algumas vantagens, prazeres, sensações muitas vezes podem estar relacionadas às características da adolescência de busca pela identidade pessoal ao mesmo tempo em que reforça a sua identidade social por identificação a uma causa, a um estilo de vida, a uma motivação por mudanças, para responder às expectativas familiares ou de professores/as com quem se identificam, enfim, um universo complexo de elementos, tramas, sentimentos e relações que constituem a bioecologia do desenvolvimento humano. Desvendar esse universo e, principalmente interpretar as mudanças que ocorrem nas diferentes transições ecológicas é uma das possibilidades que o protagonismo na escola pode ajudar. No entanto, verificamos pelos depoimentos, o quanto a escola, enquanto espaço de relações humanas e de ressignificações dos conteúdos historicamente acumulados pode contribuir com o desenvolvimento humano de adolescentes na medida em que se transforma e transforma o/s outro/s. O protagonismo é isso e existe para isso, autonomia, transformação pessoal e social.

5 REFLEXÕES

Refletir sobre o protagonismo juvenil a partir de duas experiências de projetos de protagonismo com adolescentes em escolas públicas do ensino médio de Curitiba, que poderiam ser entendidos como CASOS na medida em que um dos projetos teve como tema central as questões ambientais e o outro, a prevenção do uso de drogas, a gravidez na adolescência e a prevenção da infecção pelo HIV/AIDS, é um grande desafio. Afirmamos isso na medida em que, propositalmente, deixamos para esse momento a fala das/os adolescentes sobre qual a perspectiva de futuro, isto é, o que se pode apreender, guardar como valores aprendidos, ou usar a experiência daqui para frente, numa memória intencional para o seu desenvolvimento humano.

O grupo de protagonistas do projeto Código Rosa (CR), que teve como temática a educação sócio ambiental, assim se manifesta em relação ao futuro a ser construído a partir da vivência enquanto protagonista:

“Vou estar sossegada, sabendo que fiz algo que as futuras gerações vão desfrutar. Espero que no futuro as pessoas tenham consciência de que tudo isso, é para nosso melhor”. (GF1)

“É importante os jovens participando disso, porque o jovem é o futuro, temos que cuidar para os nossos filhos”. (GM2)

“O meu caráter que mudou muito, eu tento melhorar e ajudar a minha irmã. Para minha faculdade acho que vai ser essencial, por causa da biologia, que é o que quero fazer, e abri meus olhos para ver no futuro o que eu não conseguia antes enxergar”. (GF3)

“Espero que a gente consiga alcançar todos os objetivos, então espero que possamos ajudar todo mundo, por mais que muitos não se importem com isso”. GF4

“Com certeza vai fazer diferença no futuro até para a criação do meu filho já, na faculdade vai ajudar porque agora a gente já tem muita palestra, e acho que vai ajudar muito”. (GM5)

“O projeto ocupou o meu tempo vago, a participação em um projeto será importante para mim, porque agora sei como me expressar, sei como lidar com as pessoas”. (GF6)

Falas claras, límpidas de esperança como se imagina que deva ser o/a adolescente protagonista. Participante, não vislumbra um futuro só para si; proativo, sabe que isso foi só um começo; solidário, compartilha as habilidades aprendidas e as destrezas conquistadas. Ao perceber as mudanças no seu jeito de ser, pensar e agir, ao expressá-las, sabe que não tem volta. Desenvolver é mudar e mudar com o outro, em processo, por isso projeta o futuro: filhos/as, compromisso com as futuras gerações, continuidade dos estudos, aprender a se expressar para “lidar” com as pessoas, consciência de um mundo melhor. Pessoa, processo, contexto e tempo imbricados no ser que se desenvolve enquanto as transições ecológicas reais e virtuais validam o espaço da escola.

Os/as adolescentes protagonistas do Grupo de Adolescentes em Ação à Cidadania (GAAC) priorizam ações destinadas à mobilização dos/as adolescentes e jovens, para questões relativas aos direitos humanos, sexualidade e prevenção de DST/AIDS, drogas, violência, ética e meio ambiente. Nos três anos de experiência junto ao projeto construíram representações e competências que lhes permite assim se expressarem em relação ao que viveram:

“Hoje não está envolvida em nenhuma atividade de protagonismo, mas gostaria até mesmo de voltar para a escola. Enfatiza principalmente o conhecimento adquirido ao longo do projeto (sobre o tema específico, sexualidade) e cita situação em que debateu com professor na faculdade a partir de conhecimentos sobre sexualidade adquiridos ao longo do projeto” (PF1).

“Meu curso superior, eu me baseei na atuação e participação que tive nos projetos de protagonismo e é através desse projeto que eu to decidindo tudo

na minha vida, penso em futuramente quando não for mais adolescente eu quero cuidar e trabalhar com adolescentes e continuar envolvida neste meio. Eu acho que é a escola mesmo” (PF2).

“Faz muita diferença participar de algo assim porque eu vendo as pessoas que participaram do GAAC eu acredito que o mundo pode melhorar que apesar de toda a violência, todos os problemas sociais, que ainda existe uma esperança. “Uma lâmpada por menor que seja, numa grande escuridão, ela ilumina, ela aparece” e cada um não é pequeno para fazer a diferença se cada um se ajudasse, se todos se unissem com certeza o mundo seria melhor, e se grupos como o GAAC surgissem em cada ponto do Brasil, eu acho que teríamos uma grande mudança. Eu acho que o jovem tem mais um poder de voz, ele é o futuro do nosso mundo, e ele tem mais poder de estar influenciando, os adultos já é um pouco mais difícil de convencer”(PF3).

“Com o grupo eu cheguei à conclusão, de que algo sendo licito sempre podemos levar uma informação para todo mundo, e esse espaço é um lugar que desenvolve a autonomia do adolescente. Minha participação no grupo eu fazia memorandos ofícios, eu agia mais no ramo da publicidade e relações. O professor tinha um comportamento igual conosco, ele era como nós também” (PF4).

“Participar do GAAC fez diferença na minha vida, foi um tempo que deixou saudades, porque eu tinha algo para fazer mais sério” (PM5).

“Incentivamos o grupo com encontros interpessoais, vínculo de amizade, encontro nas casas dos alunos. No GAAC a relação entre os alunos era somente dentro do grupo. No Interact a amizade é dentro e fora do grupo, o trabalho fica mais prazeroso. As pessoas vão amadurecendo conforme o tempo que vão participando. Este ano saio do colégio, mas vou continuar acompanhando o Interact, é um compromisso, e daí no ano seguinte, seguem sozinhos, estão sendo preparados para isso” (PF6).

A pesquisa realizada teve acesso aos dados (representações, informações, percepções, imaginário) dos/as adolescentes protagonistas ao término do projeto do GAAC. Desconhecemos, portanto, o grau de desenvoltura e informações das/os participantes anteriormente. É possível verificar pelos depoimentos a maturidade em processo no que diz respeito ao destaque que dão à vivência no projeto frente a seu projeto de futuro. Do ponto de vista das transições ecológicas enfatizam os valores, conhecimentos, pessoas, experiências que “levam” consigo para os demais ambientes que constituem seu sistema de inter-relações. Há uma “escolha intencional” em apropriar-se do processo e mantê-lo, como um objetivo de vida, em outros contextos. A explicitação do *tempo* como componente marcante para a vivência é uma marca importante para a compreensão e incorporação do conceito dado por Bronfenbrenner ao desenvolvimento humano. E, principalmente a fala de uma participante (PF2) em colocar a escola como o lugar adequado para dar suporte ao contexto das relações nos permite reflexões seguras sobre o protagonismo enquanto proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento humano de adolescentes.

Frente aos objetivos da pesquisa foi possível verificar *as concepções e significados atribuídos pelos/as adolescentes, a respeito da sua ação como protagonista nos diferentes espaços da escola e da comunidade*. Suas concepções do protagonismo ainda estão marcadas por valores morais de solidariedade, auxílio, dedicação ao outro, como uma missão humana e pouco consciente de que a experiência faz parte de um processo complexo de desenvolvimento humano que, primeiro deve ser de âmbito pessoal em busca da autonomia biopsicossocial, embasado na formação da identidade (autopercepção, autoconceito, autoestima), que os/as torna primeiro, melhores como pessoas para que possam melhor *ser e estar* no mundo. No entanto, reconhecem as mudanças pessoais e de contexto na medida em que muitos depoimentos ressaltaram o fato de sentirem-se melhor, de sentirem-se bem em ajudar os outros, em levar a experiência para outros contextos ecológicos, em especial para a universidade, para a família, para outros grupos protagônicos, estimulando-os a desenvolvê-los autonomamente.

Percebemos também que esta concepção de protagonismo está marcada por situações de histórias de vida relacionadas com comportamentos caritativos, solidários, de doação pessoal ao “outro” carente, como uma missão determinada pela dimensão espiritual, fortemente percebida nas histórias familiares. Muitos

exemplos familiares estão relacionados a atividades relacionadas à igreja. Percebemos também que estas experiências de outros contextos são facilmente transferidas para outros espaços ecológicos de desenvolvimento. Apenas uma participante (GF3) relata não ter nenhuma história de vida que pudesse ter estimulado ou ser relacionada à experiência de protagonismo, permitindo-nos afirmar que, no caso das(os) adolescentes envolvidos nesta pesquisa, é possível relacionar o protagonismo dos adolescentes na escola a episódios de suas histórias de vida.

Os demais objetivos da pesquisa buscavam aplicar os conceitos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano nos relatos das/os adolescentes sobre seu exercício do protagonismo, relacionando os elementos processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT), bem como verificar as transições ecológicas nas ações protagônicas. Verificamos que a TBDH é um suporte teórico importante e consistente para explicar o processo de desenvolvimento humano propiciado a adolescentes quando se envolvem em atividades que estimulam o protagonismo juvenil. Durante todo o processo da pesquisa, observando e entrevistando os(as) adolescentes, os diferentes sistemas “surgiam” naturalmente de forma integrada e, mais que isso, de forma imbricada, como se um estivesse dentro do outro, como propõe Bronfenbrenner. As relações (humanas e com os ambientes) foram frequentemente explicitadas, bem como os contextos, mais ou menos facilitadores, colocavam as(os) adolescentes em situações de protagonistas, desafiados em seus conflitos pessoais e sociais, em busca de soluções. Alguns depoimentos ilustraram que nem sempre isso é possível, proporcionando que muitos(as) adolescentes que iniciaram uma participação nos projetos acabaram por desistir.

A pesquisa validou a escola como um ambiente favorável ao protagonismo na medida em que depois do microssistema família, o microssistema escola é o segundo ambiente de socialização dos/as adolescentes. É um espaço de encontro entre os pares (adolescentes), onde se formam as díades adolescente/adolescente e adolescente/adulto. O protagonismo de adolescentes na escola é possível à medida que se criam condições para que as/os estudantes desenvolvam seu próprio processo de busca de novos desafios, questionando o que já está posto como verdadeiro, ou seja, a não aceitação das verdades prontas, enfim o aprender a aprender. As/os professoras/es que se disponibilizam ao papel de facilitador das transições ecológicas entre os ambientes por onde as/os adolescentes circulam,

desempenham a função de problematizadoras/es, organizadoras/es e mediadoras/es nos seus sistemas de relação.

O protagonismo juvenil enquanto proposta pedagógica propicia aos/às adolescentes vivências importantes para a formação de sua identidade, autonomia e valores, ou seja, a participação em projetos de protagonismo favorece o desenvolvimento humano pleno, a formação para a cidadania na real concepção da palavra, uma vez que possibilita que o/a estudante, entre seus iguais, execute ações voltadas à sua formação do senso crítico, o uso da criatividade, da iniciativa e da mobilização a favor de causas sociais que percebam ser relevantes para si próprio, para sua família, seu grupo social e sua comunidade.

Era esperado que os/as adolescentes reconhecessem em suas ações dentro e fora do projeto que participam, as características próprias do protagonismo juvenil: pró-atividade, autonomia, criatividade, cooperação, solidariedade, e no entanto nomeiam suas ações, na maioria das vezes, como ações de voluntariado ou de educação de pares, não se referindo diretamente ao sentido amplo do termo protagonismo juvenil.

Podemos inferir que tal representação de protagonismo para os(as) participantes dos grupos Código Rosa e GAAC, seja por ausência de um reforço mais explícito das/os professoras/es que coordenam os respectivos projetos, em relação às características do protagonismo em prol do desenvolvimento humano pessoal e social dos/as adolescentes e que, mesmo as ações de voluntariado e de educação de pares, são ações protagônicas propostas pelos protagonistas, a partir da problematização dos contextos em que vivem.

Concluimos que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é um importante referencial teórico para discutir o protagonismo na adolescência, uma vez que através dos elementos PPCT (processo-pessoa-contexto-tempo) podemos compreender como se dá a interação entre os sujeitos e seus microssistemas (família, escola, igreja, Rotary), mesossistemas (família-escola, família-igreja), exossistemas e macrossistemas, e como estes ambientes são reforçadores ou inibidores da participação dos/as adolescentes em grupos de protagonismo, na medida em que fortalecem a direção das forças pessoais, ou não. É possível compreender como ocorrem as transições ecológicas, assim como suas disposições pessoais para a mobilização.

Validamos também os projetos de protagonismo como desencadeadores de processos pedagógicos importantes embora cada protagonista possa se encontrar num nível da Escada de Participação (COSTA, ano) diferente, o que é esperado, devido ao fato de cada um/a se encontrar num estágio de amadurecimento biopsicossocial e tempo de experiências em grupos de protagonismo diferentes.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A., KNOBEL, M. *Adolescência normal*. 10.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n. 5 e 6, 1997.
- ABRAMO, 2000.
- ABRAMOVAY, M. et. al. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALMEIDA, M.V. Crescimento e escolaridade da população jovem. Agência Câmara, 25/11/2004. Disponível em <<http://www.direito2.com.br/acam/2004/nov/25/crescimento-e-escolaridade-da-populacao-jovem>> Acesso em 05/04/09.
- ANDRÉ, S.; COSTA, A.C.G. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.
- ASINELLI-LUZ, A. **Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ASINELLI-LUZ, A. FERNANDES JR. Adolescência e gravidez não planejada: da representação à prevenção. In: Rute Viviam Angelo Baquero. (Org.). **Agenda jovem: o jovem na agenda**. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 73-89.
- ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. de. **Educar para a paz**. XXI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: FE/Unicamp, 2004, p. 61-2
- ASSIS, S.G. PESCE, R.P. AVANCI, J.P. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALEEIRO, M.C. *et. al.* **Sexualidade do adolescente – Fundamentos** para uma ação educativa. Salvador: Fundação Odebrecht e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1999.
- BARRIENTOS-PARRA, J. O estatuto da juventude: instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. **Revista de Informação Legislativa**. n. 163 jul./set. Brasília, 2004, p.131-151.
- BECKER, D. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOHN, C. ; FORSTER, M. M. S. . Adolescência x formação de professores de Língua Portuguesa: interesses e(m) conflito. In: Rute Viviam Angelo Baquero. (Org.). **Agenda jovem: o jovem na agenda**. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 73-89.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em 10/05/2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 10/05/08.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio**. Brasília: 2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03/05/08.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Centro de documentação e informação. 4. ed. Brasília: Coordenação de publicações, 1990.

_____. Ministério da Saúde. **Pesquisa sobre comportamento sexual e percepções da população brasileira sobre HIV/AIDS**. Brasília: Coordenação Nacional de DST e AIDS, 2000.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Atenção à Saúde. **Marco legal: saúde, um direito do adolescente**. Brasília: ministério da Saúde, 2005.

BREINBAUER, C. MADDALENO, M. **Jovens: escolhas e mudanças: promovendo comportamentos saudáveis em adolescentes**. Tradução: Mônica Giglio Armando. São Paulo: Roca, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and desing**. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1979.

BRONFENBRENNER, U. EVANS, G. **Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings**. USA: Blackwell Publishers, 2000.

BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P. The ecology of developmental process. In: Damon, W. Lerner, R.M. **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development** . New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

CALDAS, M. (Org.) TONIN, M.M. **Os vários olhares do direito da criança e do adolescente**. Curitiba: Ordem do Advogados do Brasil, Seção Paraná, 2006.

CAMPOS, M. SOUZA, V. Voluntariado e protagonismo juvenil. In: COSTA, A.C. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CASASANTA, L. **Afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar.** Fundação Odebrecht, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, Rona: 1998. p. 40-53

CASTRO, E.A. RAMOS-DE-OLIVEIRA, P. (Org.). **Educando para o pensar.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CECRIA/ AMENCAR. **ECA – 10 anos.** Pesquisa. Brasília: 2000. Disponível em <http://www.cecria.org.br/pub/Relat%C3%B3rio%20Final%20da%20Pesquisa%20ECA%2010%20anos.pdf> Acesso em 01/07/09.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS. **V levantamento nacional sobre o consumo de drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras** - 2004. Disponível em: http://www.unifesp.br/dpsicobio/cebrid/levantamento_brasil2/index.htm Acessado em 30/06/2006.

CÉSAR, M.R.A. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. **Educar em Revista.** n.15. p.17-31. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Tailândia. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.geledes.org.br/attachments/545_declaracaojomtien_tailandia.pdf Acessado em 10/04/09.

COPETTI, F. **Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas.** Tese (Doutorado em Ciência do Movimento) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2001. Disponível em: <http://www.fmh.utl.pt/mestrado/textosruykrebs/tesecopetti.pdf>. Acesso em 01/07/09.

COPETTI, F. KREBS, R.J. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, S.H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 67-89.

COSTA, A.C.G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. **Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento.** v.1. Brasília, 1999.

_____. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000

_____. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa.** 2 ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

_____. **Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo.** s.d. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.htm> . Acessado em 30/04/08.

_____. **O professor como educador:** um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2001.

CUNHA, V.S. **Redução da maioria penal sob a ótica de uma sociedade excludente:** um estudo de caso junto ao Conselho Tutelar e ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes em Pelotas, RS. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível em: <HTTP://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp111399.pdf>. Acesso em 29/08/09.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

Dewey e a escola progressista. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>. Acessado em 01/07/09.

ERICKSON, E.H. **Childhood and Society.** New York: Norton, 1950.

_____. **Identity, youth and crisis.** New York: W. W. Norton Company, 1968.

ESCÁMEZ, J. GIL, R. **O protagonismo na educação.** Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTEVES, M.C.D. **O protagonismo juvenil na percepção de jovens em um programa de educação para o trabalho na cidade de Ribeirão Preto,** V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife. Set/2005.

FERRETI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; TARTUCE G.L.B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa,** v.24, n.122, p. 411- 423, São Paulo. Maio/ago.2004.

FERRETI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; TARTUCE G.L.B.P, 2006

FLAVELL, H. Botkin, P. Fry. The development of role-taking and communication skill in children. New York: Wiley, 1968.

FLEMING, M. **Adolescência e autonomia.** O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais. 2 Ed. Porto: Afrontamento, 1997.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001a.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática libertadora**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1983.

GANDOLFO, M.A.P. **Formação de Professores de Ensino Médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GONÇALVES, M.A.S. Escola, adolescência e construção da identidade. In: BAQUERO, R.V.A. (org.). **Agenda jovem: o jovem na agenda**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2008. p. 173-205.

GUEDES, G.B. **A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

HAMMES, L.J. Grupos juvenis de convivência e a formação de capital social. In: BAQUERO, R.V.A. (org.). **Agenda jovem: o jovem na agenda**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2008. p. 173-205.

HART, R. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Innocenti da UNICEF **Ensaio**, n.4, Itália: UNICEF, 1992.

HART, R. **La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica**. Florença (Itália): Instituto Innocenti, 1993.

IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. **População jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA: **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil**, Rio de Janeiro: IPEA/Brasília: PNUD, 1996.

IULIANELLI, J.A. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

KERBAUY, M.T.M. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, 2005, 18/19, 193-203, Araraquara. No texto está 2004.

KLEIN, B.L. **Protagonismo juvenil e cidadania**: uma proposta pedagógica burguesa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004

KOLLER, S.H. *et al.* **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos(as) de Rua. Publicado por Casa do Psicólogo, 2004.

LAKATOS, A. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LÓPEZ, D. *et al.* **Diálogos com crianças e jovens**: construindo projetos educativos em e para os direitos humanos. Tradução: Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LOOS, Helga and SANT'ANA, René Simonato. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educação em Revista**. [online]. 2007, n.30, pp. 165-182. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200011>>. Acessado em 01/04/2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, F.Q. Por uma história da juventude brasileira. **Revista da Universidade Federal de Goiás**, vol.6, n.1, jun 2004. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/juventude/juventude.html Acessado em 02/07/09.

MARTINS, E. SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, jun.2004, vol. 4, no.1, Rio de Janeiro.

MENDONÇA, R.C.A.A. **Protagonismo juvenil**: um estudo da participação social dos adolescentes nos programas de saúde sexual e reprodutivo em Natal/ RN. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2005.

MIGLIORI, R.F. **Curso básico de valores humanos**. Uberaba: Fundação Peirópolis, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre. N° 37. Março 1999.

NARVAZ, M.G. KOLLER, S.H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H.(org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-65.

ONU: Assembléia Geral. Conselho Econômico e Social. **Informe sobre La juventud mundial 2005**. Nova Iorque, 2004. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/nyin/spanish/wyr05.htm>. Acesso em 10/04/09.

PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 1998.

PARANÁ, Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente. Política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente no estado do Paraná. 3 edição, Curitiba: CEDCA, 2001.

_____, Conselho Estadual dos direitos da criança e do adolescente. Legislação social: instrumento de garantia de direitos. Curitiba: CEDCA, 2004.

_____, Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Pacto pela infância e juventude, 2007. Disponível em <<http://www.secj.pr.gov.br>> Acesso em 05/04/09.

_____, Secretaria de Estado da Educação do. Diretrizes Curriculares de Biologia para o Ensino Médio, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/file/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesbiologia72008.pdf> Acesso em 03/05/2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação do. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica - CADEP. A construção coletiva do projeto político-pedagógico. Disponível em: < http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OTP/projeto_construcao2005.pdf> Acessado em 01/04/09.

PARRAT-DAYAN, S.P. Contextos autoritários y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto. Educar em revista, Curitiba, n.30, p. 89-106, dez. 2007.

PARRAT-DAYAN, S.P.; TRYPHON, A. (Orgs.). Sobre a pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

PIAGET, J. The origins of intelligence in children. New York: The Norton Library, 1962.

PINHEIRO, M.S. Aspectos bio-psico-sociais da criança e do adolescente. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA-Ba. Disponível em < http://www.cedeca.org.br/PDF/biopsicosocial_marcia_pinheiro.pdf> Acesso em 10/04/09.

PRATI, L.E. et al. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722008000100020&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 01/07/09.

RAUEN, F.J. Roteiros de investigação científica. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

ROSA, M.V.F.P.C. ARNOLDI, M.A.G.C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SALLAS, A.L.F. et al. Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. 2ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

SILVA, G.S.N. A construção do adolescer masculino e o uso do preservativo. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, A.I.(Org.) et al. Paulo Freire. Vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, V. Juventude, solidariedade e voluntariado. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

SOUZA, R.M. O discurso do protagonismo juvenil. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SZYMANSKI, H.(org.) ALMEIDA, L.R. PRANDINI, R.C.A.R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004

TIBA, I. Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Ágora, 1986.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância. A voz dos adolescentes. Brasília, 2002.

YUS, R. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAGURY, T. O adolescente por ele mesmo. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZIBAS, D.M.L. FERRETI, C.J. TARTUCE G.L.B.P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 127. São Paulo. Jan/abr 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) ADOLESCENTES.....	112
APÊNDICE 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO SCS/UFPR	113
APÊNDICE 4 – PROTOCOLO DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS(AS) ADOLESCENTES	114

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

8 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAI/MÃE/RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a) Seu/a filho/a está sendo convidado(a) a participar de um estudo intitulado “*Protagonismo juvenil na escola: limitações e possibilidades*”. É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.

Denominamos Protagonismo Juvenil uma estratégia de ação educativa, através da criação de espaços e condições que possibilitem aos jovens envolverem-se na solução de problemas reais de seu entorno, ou seja, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola ou da sua comunidade.

b) O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar a ação do jovem como princípio pedagógico para uma educação emancipadora e democrática dos espaços escolares e, como objetivos específicos:

- Realizar um estudo da participação social de adolescentes, na perspectiva do protagonismo juvenil, em escolas públicas da cidade de Curitiba/PR.
- Investigar a contribuição da Ecologia do desenvolvimento Humano para a concepção de protagonismo juvenil.
- Analisar a concepção de protagonismo juvenil presente no Projeto Político Pedagógico das escolas;
- Analisar as concepções e significados atribuídos pelos(as) adolescentes, a respeito da sua participação ativa e protagônica nos diferentes espaços da escola e da comunidade;

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

057 0000

- c) Caso seu filho/a venha fazer parte da pesquisa, será necessário que participe de uma entrevista aberta, seguindo um roteiro de perguntas. A entrevista será realizada no interior do colégio, com prévio consentimento da Direção da Instituição e de seu filho/a. O encontro se dará em uma sala específica, aonde permaneceremos por 40 minutos em média e os dados serão gravados.
- d) Como em outras pesquisas, sua filha/o poderá experimentar algum desconforto, principalmente à falta de costume de ter que responder a um roteiro de perguntas ou ainda de ter sua voz gravada.
- e) Não existem riscos na participação nessa pesquisa.
- f) Para tanto sua filho/a deverá estar disposto/a a receber a pesquisadora e proceder a entrevista, em data e horário que será combinada após assinatura deste termo.
- g) Contudo os benefícios esperados são: as possíveis contribuições que as informações coletadas possam evidenciar nos futuros estudos e ações de políticas públicas para adolescentes do ensino médio da rede pública, assim como possibilitar discussão do protagonismo juvenil como estratégias pedagógicas consonantes com as expectativas de docentes, discentes e familiares.
- h) A pesquisadora Thais Gama da Silva é a responsável pela pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa, através de contato telefônico (41 9633-7959) ou por email: thais-s-m@hotmail.com.
- i) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- j) A autorização e/ou participação de seu filho neste estudo é voluntária. O/A participante tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.
- k) As informações relacionadas ao estudo serão acompanhadas pela orientadora da pesquisadora, Prof^ª Dr^ª Araci Asinelli-Luz. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que seu filho não possa ser identificado no estudo.
- l) A entrevista será gravada, respeitando-se completamente o anonimato do/a participante. Tão logo a pesquisa termine, os dados serão desgravados.
- m) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora.
- n) Pela participação no estudo, seu/a filho/a não receberá qualquer valor em dinheiro ou qualquer outro tipo de benefício.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
SETOR DE PESQUISA DE LÍNGUA PORTUGUESA

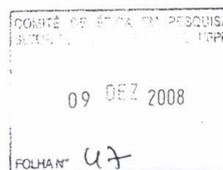
09 DEZ 2008

Eu, _____, responsável por _____,
li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual meu/a filho/a
foi convidado/a a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios
do estudo. Eu entendi que ele/a é livre para interromper a participação no estudo a
qualquer momento sem justificar sua decisão e sem que esta decisão afete sua
situação escolar. Eu entendi o que não se pode fazer durante a participação e sei
que qualquer problema relacionado ao estudo será tratado sem custos para os
participantes.

Eu concordo voluntariamente que meu filho/a participe deste estudo.

(Assinatura do responsável legal)

Curitiba, ____ de _____ de 200__.



APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) ADOLESCENTES

Roteiro de entrevista

Identificação: _____

Local da entrevista: _____ Data: __/__/__

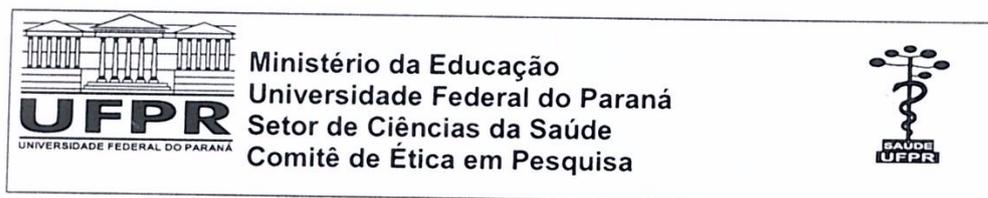
I. Caracterização dos sujeitos:

1. Qual sua idade? _____
2. Gênero: () masculino () feminino
3. Qual o bairro que você reside: _____
4. Quem mora com você? _____
5. Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____

II. Dados relacionados aos objetivos da pesquisa:

1. Há quanto tempo você participa do projeto(GAAC ou Código Rosa) ?
2. O que o levou a participar deste projeto?
3. Por que continua participando? ou
O que o mobiliza para continuar participando? ou
A que você atribui sua participação no projeto?
4. Qual das temáticas tratadas/abordadas no grupo que você mais se identifica ou mostra interesse?
5. Você identifica algum benefício pessoal, familiar, social e de aprendizagem depois do início de sua participação no grupo de protagonismo? Qual (ais)?
6. Você identifica alguma dificuldade para sua participação no projeto?
7. O que você entende por protagonismo juvenil?
8. Você reconhece em algum episódio de sua história de vida ou de alguém da sua família, quem pode ser comparado com o que se chama hoje de protagonismo juvenil?
9. Você já participou de alguma situação atividade ou evento de protagonismo, antes de seu ingresso neste grupo?
10. Que outras situações você participou espontaneamente e que poderia ser interpretado como vivência de protagonismo/participação social?
11. A que você atribui o sucesso ou fracasso no andamento das atividades propostas pelos membros de seu grupo de protagonismo?

APÊNDICE 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO SCS/UFPR



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

Curitiba, 10 de dezembro de 2008.

Ilmo (a) Sr. (a)
Thais da Silva Manikowski

Nesta

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado “**Protagonismo juvenil na escola: limitações e possibilidades**” está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 22 de outubro de 2008 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 10 de dezembro de 2008.

Registro **CEP/SD**: 630.167.08.10 **CAAE**: 3536.0.000.091-08

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do relatório final ou parcial: 10/06/2009.

Atenciosamente

Prof.ª Dr.ª Liliana Maria Labronici
Coordenadora do Comitê de Ética em
Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

Prof.ª Dra. Liliana Maria Labronici
Coordenador do Comitê de Ética
em Pesquisa - SCS/UFPR

APÊNDICE 4 – PROTOCOLO DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS(AS) ADOLESCENTES

Identificação	
Local	
Data	
Caracterização dos sujeitos	
Idade	
Sexo	
Bairro	
Mora com	
Há quanto tempo você estuda nesta escola	
Dados relacionados aos objetivos da pesquisa:	
Tempo no projeto	
O que o levou a participar deste projeto?	
Por que continua participando? ou O que o mobiliza para continuar participando? ou A que você atribui sua participação no projeto?	
Qual das temáticas tratadas/abordadas no grupo que você mais se identifica ou mostra interesse?	
Você identifica algum benefício pessoal, familiar, social e de aprendizagem depois do início de sua participação no grupo de protagonismo? Qual (ais)?	
Você identifica alguma dificuldade para sua participação no projeto?	
O que você entende por protagonismo juvenil?	

Você reconhece em algum episódio de sua história de vida ou de alguém da sua família, que pode ser comparado com o que se chama hoje de protagonismo juvenil?	
Você já participou de alguma situação atividade ou evento de protagonismo, antes de seu ingresso neste grupo?	
Que outras situações você participou espontaneamente e que poderia ser interpretado como vivência de protagonismo/participação social?	
A que você atribui o sucesso ou fracasso no andamento das atividades propostas pelos membros de seu grupo de protagonismo?	
Pós-grupo	

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Thais Gama da

Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano / Thais Gama da Silva. – Curitiba, 2009.

115 f.

Orientadora: Profª.Drª. Araci Asinelli-Luz

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Adolescentes – desenvolvimento cognitivo – Curitiba (PR).
 2. Escola – adolescentes – desenvolvimento da personalidade.
 3. Adolescentes – desenvolvimento da personalidade – cidadania.
- I. Título.

CDD 370.151



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **THAÍS GAMA DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ, DR^a CAROLINA SARAIVA DE MACEDO LISBOA e DR. CARLOS EDUARDO PILLEGI DE SOUZA, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PROTAGONISMO NA ADOLESCÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO E LUGAR DE DESENVOLVIMENTO HUMANO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ARACI ASINELLI DA LUZ	<i>a.asinelli</i>	<i>Aprovada</i>
DR ^a CAROLINA SARAIVA DE MACEDO LISBOA	<i>Carolina Saraiva de Macedo Lisboa</i>	<i>APROVADA</i>
DR. CARLOS EDUARDO PILLEGI DE SOUZA	<i>Carlos Eduardo Pilegi de Souza</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 28 de agosto de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação