

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA**

JAMILE SILVA GUIMARÃES

**A PARTICIPAÇÃO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE
PROMOÇÃO DA SAÚDE**

**SALVADOR
2011**

JAMILE SILVA GUIMARÃES

**A PARTICIPAÇÃO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE
PROMOÇÃO DA SAÚDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Saúde Comunitária.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sampaio
Oliveira Lima

**SALVADOR
2011**

JAMILE SILVA GUIMARÃES

**A PARTICIPAÇÃO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE
PROMOÇÃO DA SAÚDE**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima (Orientadora)
Universidade Católica do Salvador

Prof.^a Dr.^a Mary Garcia Castro
Universidade Católica do Salvador

Prof. Dr. José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres
Universidade de São Paulo

Salvador, 23 de fevereiro de 2011

À Jaira, minha mainha.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as graças que têm me concedido.

À minha mãe Jaira pela amizade incondicional e amor “caprichado”.

À minha orientadora Isabel Lima pela relação humana, cuja capacidade educativa ultrapassa potencialmente qualquer teoria: as lições mais importantes são as do saber viver.

À professora Lina Aras, sempre com a porta aberta e um sorriso, pelo apoio fundamental para minha graduação (literalmente) e ingresso no mestrado.

À professora Ana Cecilia Bastos pelo ato generoso de convidar a socióloga a perder seu chão e construir asas.

Aos queridos companheiros de jornada, Paula, Marcela e Diego pela inestimável colaboração no acervo bibliográfico desta dissertação.

À CAPES pela bolsa de mestrado.

À Renata, Yasmine, Iris, Lorena, Camila e Sabrina pela inestimável colaboração na transcrição das entrevistas.

Ao CRIA pelo acolhimento à pesquisa e à pesquisadora.

Aos jovens que fizeram parte do estudo por sua atenção, delicadeza e paciência.

Ao ISC que nestes dois anos refratou minha trajetória acadêmica. Agradeço especialmente ao ‘pessoal’ da secretaria da Pós: Marlos, Anunciação, Taís e Antônia, os principais responsáveis pelo bom funcionamento da engrenagem.

Ao professor Antonio Carlos Gomes da Costa por ser um exemplo vivo da delicadeza e da generosidade do educador.

RESUMO

GUIMARÃES, J. S. **A participação juvenil como estratégia de promoção da saúde**. 2011. 70f. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária) – Instituto de Saúde Coletiva, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

Desde meados dos anos 1980, a promoção da saúde tem sido definida como o processo que capacita as pessoas para o aumento do controle sobre os determinantes sociais que afetam sua saúde. Esta perspectiva sócio-ecológica tem como premissa a participação de indivíduos e grupos nas ações de saúde e o *empowerment* como cerne estratégico das práticas. Compreendendo o processo participativo como uma dinâmica dialógica de interações e trocas interpessoais que se consubstanciam em novos sentidos, símbolos e significados pessoais e coletivos, o presente estudo objetivou analisar a natureza protetiva da participação juvenil em projetos educativos sob a perspectiva da Saúde. Com o fito de visualizar o contexto da participação em seus aspectos sociais, políticos, ideológicos e simbólicos, foi realizado um estudo de caso qualitativo no Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA). Uma Organização Não Governamental que, por meio da arte-educação, visa à formação para cidadania e a atuação comunitária de adolescentes e jovens em situação de risco pessoal e social. Para a produção dos dados procedeu-se: (1) uma revisão de literatura com trabalhos indexados nas bases de dados Sage, Scielo, Lilacs e Dianet, no período de 1999 a 2009; (2) entrevistas em profundidade com participantes da ONG; (3) observação participante nas atividades educativas; (4) diário de campo, e (5) pesquisa documental de materiais educativos, documentos impressos e em meio eletrônico no blog institucional. Os resultados apontam o contínuo fluxo de ideias, crenças, procedimentos e referências como impulsionadores da formação de repertórios comportamentais, valorativos e culturais pelos jovens. Na ampliação de horizontes promovida pelas vivências e aprendizagens, os jovens modificam sua forma de relacionamento com as fontes de significado e de sentido de existência, desenvolvendo uma nova percepção da vida. Essa percepção se traduz em uma ética de bem viver com a ressignificação do seu modo de ser, refletindo na sua atitude frente a fatores de risco tais como o consumo de drogas e álcool em excesso, práticas sexuais desprotegidas e a criminalidade. Os novos horizontes mentais moldam um senso de poder exercer controle sobre suas vidas. Esse senso de poder atua como núcleo da ação, permitindo aos jovens constituir seu projeto de vida. O projeto é impulsionador de práticas de autocuidado, materializadas em atitudes e comportamentos que promovem saúde pelo cultivo da qualidade de vida. Conclui-se que, a participação conforma um mecanismo formativo que recursa na construção de um modo de ser que atue como estratégia de saúde. O autocuidado emerge, pragmaticamente, como capacidade estruturante da ação dos jovens. Os jovens se direcionam para desenvolver seu potencial, afastando-se de situações de risco. Eles passam a organizar a vida a partir de uma postura autodeterminada de valorização da vida.

Palavras-chave: Participação; Juventude; Promoção da Saúde; Desenvolvimento Humano.

SUMÁRIO

ARTIGO I: A participação juvenil como estratégia de desenvolvimento humano: uma revisão de literatura	07
Introdução	09
Método	10
Promoção da saúde e participação	11
Participação juvenil como exercício de cidadania: desenvolvendo agentes sociais	12
Promovendo competências: a participação juvenil como mecanismo formativo	13
Cuidado de si: edificando um projeto de vida	15
Considerações Finais	16
Referências	18
ARTIGO II: A experiência da participação juvenil como elemento estruturante da constituição de si	22
Introdução	24
Método	28
Resultados e discussão	32
Estrutura de oportunidades: para construir um novo horizonte	32
Agência e conscientização: desenvolvendo a capacidade volitiva	34
Valores: a ressignificação enquanto potência transformadora de si	37
Considerações Finais	41
Referências	43
ARTIGO III: Educação para a saúde: discutindo uma prática pedagógica pluridimensional	46
Introdução	48
Metodologia	51
Resultados e discussão	54
Educação problematizadora: lastro estruturante para a construção do conhecimento	54
Aprendizagem cooperativa: o relevo do grupo e o novo papel do educador	56
Educação entre pares: uma motivação para aprender	58
Conjugando a integralidade: em busca de uma perspectiva pluridimensional	61
Referências	64
ANEXOS	67

ARTIGO I**A participação juvenil como estratégia de desenvolvimento humano: uma revisão de literatura****Resumo**

A participação juvenil tem sido investigada em vários campos do conhecimento. Embora a literatura aborde aspectos relativos às dimensões psicológica, educacional e cívica, a tendência não tem sido a de relacioná-las à perspectiva da saúde. O objetivo é analisar como práticas participativas promovem processos desenvolvimentais saudáveis. Foram consultadas as bases de dados Sage, Scielo, Lilacs e Dianet e coletados artigos publicados no período de 1999 a 2009. Essa revisão da literatura articula a participação à promoção da saúde mediante a aprendizagem de competências que engendram o *empowerment* – preparando o jovem para conduzir sua vida. A participação pode ser entendida como uma socialização consciente e propositiva mediante a qual valores são aprendidos e práticas democráticas são assimiladas facultando a atuação na esfera pública. Enquanto domínio de autopromoção, a participação capacita o jovem à autogestão da vida a partir da constituição do projeto existencial: oportunidade para definir seu modo de ser como estratégia de autocuidado. Conclui-se que, a participação conforma um mecanismo formativo que impulsiona uma reflexividade cognoscitiva, mediadora da autonomia e da autoria do jovem.

Palavras-chave: Participação; Juventude; Promoção da saúde; Cidadania; Cuidado.

Abstract

Youth participation has been investigated in many fields of knowledge. Even though literature approaches aspects regarding psychological, educational and civic dimensions, there has not been a tendency to link them to a health perspective. The purpose of this article is to analyze how participative practices promote healthy developmental processes. The Sage, Scielo, Lilacs and Dianet databases have been consulted, and articles published between 1999 and 2009 have been collected. This review of literary works combines participation and health promotion through the learning of skill sets that engender empowerment – which prepares youths to lead their own lives. Participation may be understood as a conscious and propositive socialization through which values are learned and democratic practices are assimilated, giving them the choice to be active in the public sphere. While a domain of self-promotion, participation enables youths to lead their own lives through the making of an existential project: the opportunity to define their personality as a strategy of self-care. It is understood then that participation adjusts formative mechanisms that propel a cognoscitive reflection, which is a mediator of the youth's autonomy and authorship.

Keywords: Participation; Youth; Health promotion; Citizenship; Care.

Introdução

As contradições advindas das múltiplas formas da crise contemporânea, nomeadamente econômica, social e de valores, decorrentes, sobretudo, das transformações ocasionadas pela globalização, ensejam o agravamento das desigualdades sociais. Estas questões sociais reverberam com maior intensidade nos grupos vulneráveis, especialmente os segmentos populacionais mais jovens. O presente artigo se integra ao debate contemporâneo das Ciências Sociais sobre o *empowerment* e o reconhecimento social desses grupos. Para tanto, revisa e discute a produção nacional e internacional sobre participação juvenil, relacionando-a com a promoção da saúde.

Pesquisas contemporâneas evidenciam a persistência de índices negativos relativos à educação e saúde juvenis (CASTRO; AQUINO, 2008). A juventude vivencia a vulnerabilidade em várias dimensões e aspectos. Da sua representação social vinculada à condição de um ser em devir caracterizado por alguns atributos tais como a irresponsabilidade, a aventura e o hedonismo, emerge a vulnerabilidade inerente à imaturidade própria da idade e da falta de experiências de vida. A vulnerabilidade estrutural, por sua vez, é uma construção sócio-histórica relacionada ao *status* social e se expressa na limitação de poder político e econômico, somado ao limitado exercício dos direitos civis pelos jovens (FORACCHI, 1972; BOURDIEU, 1983; KRAUSKOPF, 2000). Além da vulnerabilidade relacionada às desigualdades sociais (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002), atingindo jovens em situação de pobreza através da violência urbana, tráfico de drogas e desemprego, eventos desta natureza constituem obstáculos individuais ou ambientais, comprometendo negativamente o desenvolvimento juvenil.

A partir do advento da perspectiva sócio-ecológica, na década de 1980, a promoção da saúde passa a objetivar a transformação das condições de vida dos grupos sociais vulneráveis, com sua participação no contexto da vida cotidiana (CARVALHO, 2004). Esta perspectiva, então inovadora, baseia-se em um conceito ampliado de saúde definido como um estado positivo e dinâmico de bem-estar, integrando os aspectos físico e mental, ambiental, emocional e social.

A participação juvenil articula-se com os conceitos de *empowerment*, cuidado e cidadania ao abordar a aprendizagem de competências e o projeto de vida como categorias impulsionadoras do desenvolvimento humano. Participar constitui um processo complexo de construção da agência e do referencial interpretativo desses sujeitos. As experiências e os

conhecimentos apreendidos configuram-se em recursos para desenvolver a autonomia e o próprio ator social.

O objetivo deste artigo é analisar como práticas participativas promovem processos desenvolvimentais saudáveis. Para tanto, faz-se uma síntese do conceito de promoção da saúde e de elementos-chave para sua compreensão teórica e execução prática, o *empowerment* e a participação. Em seguida, reflete-se sobre a participação juvenil nas instituições sociais, buscando apreender sua significação e seus efeitos na constituição de sujeitos autônomos e socialmente integrados.

Método

Para a revisão de literatura sobre a participação juvenil como promotora de saúde, foram consultadas as bases de dados Sage, Scielo, Lilacs e Dialnet e coletados artigos publicados no período entre 1999 e 2009, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

A estratégia de pesquisa utilizada foi a combinação das palavras-chave: participação juvenil; *empowerment*; agência; cidadania; resiliência; bem-estar e promoção da saúde (nos idiomas acima citados). Os trabalhos selecionados estruturam-se no conceito de *empowerment* adotado pela Organização Mundial de Saúde e analisam experiências de participação de jovens em projetos e ações educacionais, culturais e político-sociais.

Enquanto prática fundamental à promoção da saúde, o *empowerment* faz parte do campo da participação e é definido como o processo de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e da capacidade de controle sobre as decisões que afetam suas vidas, para gerar mudanças individuais e coletivas (CARVALHO, 2004).

Inicialmente identificou-se um total de 43 trabalhos. Após a leitura dos resumos, verificou-se que 17 atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Diante do baixo número de publicações encontradas, decidiu-se utilizar livros ou capítulos de livros focados no tema central e circunscritos aos critérios adotados neste estudo. Foram encontradas 8 publicações relacionadas.

Ulteriormente à leitura dos trabalhos, procedeu-se uma análise qualitativa estruturada em três eixos temáticos focalizados pelas pesquisas: Participação social e cidadania; Desenvolvimento de competências e capacidades no processo participativo, e Participação juvenil na mudança atitudinal.

Promoção da saúde e participação

Com o advento da primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em 1986, no Canadá, a Carta de Ottawa constituiu-se em referência básica ao ideário da “nova promoção da saúde” (CARVALHO, 2004). Esse documento reconhece a saúde como resultante das condições sociais e componente central do desenvolvimento humano.

Desde então, a promoção da saúde é definida como o processo que capacita as pessoas para atuar em prol da qualidade de vida (BUSS, 2000). Este conceito associa-se a um conjunto de valores, dentre os quais se destacam: solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação e ação coletiva.

A ênfase dada à participação de indivíduos e grupos nas ações de saúde estabelece a necessidade de estruturar estratégias de *empowerment* que forneçam meios e recursos que possibilitem o aumento do controle sobre os determinantes sociais que afetam sua saúde (BUSS, 2000; WHO, 1986). Esse processo de capacitação corresponde à autopromoção dos sujeitos enquanto co-gestores na satisfação de suas necessidades. Propõe-se que o processo participativo, atue como um contexto formativo, impulsionando o desenvolvimento pessoal e social, de modo a propiciar uma melhor qualidade de vida.

Carvalho (2004) defende que o *empowerment* apresenta dois enfoques: psicológico e comunitário. O psicológico contempla uma noção de indivíduo comedido, independente e autoconfiante, gerando estratégias educativas que fortaleçam sua autoestima e sua capacidade de adaptação ao meio. Com o destaque à perspectiva meramente individual, corre-se o risco de que as ações empreendidas restrinjam-se a alterar de comportamentos indesejados.

Por outro lado, o *empowerment* comunitário se configura como uma estratégia para o desenvolvimento de recursos individuais e coletivos para a ação social e política. Envolve a participação na definição de ações que visem modificações estruturais, para promover a transformação do *status quo*. Enquanto processo, conjuga fatores de distintas esferas da vida social, mediante a aquisição de competências pessoais, o compartilhamento de saberes e a ampliação da consciência crítica por grupos. Quanto às macroestruturas sociais e econômicas este processo direciona-se à equidade social.

Tendo como cerne um modelo de desenvolvimento social calcado no desenvolvimento das pessoas, a participação atrela-se à concepção de educação problematizadora. Esta educação, de caráter reflexivo, implica um constante ato de desvelar a realidade para a inserção e a intervenção transformadora (FREIRE, 2005). Um modelo de aprendizagem cuja

troca de saberes e experiências resulta em competências que geram e organizam práticas estruturantes de um sujeito autônomo e responsável.

Participação juvenil como exercício de cidadania: desenvolvendo agentes sociais

A participação permite a aprendizagem por meio da prática. Jovens com experiências de discriminação e exclusão social frequentemente tem baixa autoestima, problemas de confiança e de desenvolvimento de competências (LANSDOWN, 2004). Eles são envolvidos em uma espiral descendente com a internalização de atitudes negativas que definem seus próprios limites e capacidades.

Há, atualmente, 51 milhões de jovens¹ no Brasil, com idade entre 15 e 29 anos, o que corresponde a 27,4% da população. Dentre os múltiplos problemas enfrentados estão a elevada incidência de mortes por homicídios, 38% do total; o desemprego que atinge 46% da faixa etária e a pobreza com 31% dos jovens brasileiros vivendo com renda domiciliar *per capita* inferior a meio salário mínimo (CASTRO; AQUINO, 2008). Essas desigualdades sociais suscitam o desencanto quanto ao futuro, o aumento da sensação de insegurança e das incertezas quanto à condução da vida e os rumos da sociedade.

A falta de oportunidades de capacitação e formação das juventudes revela a vivência de uma cidadania incompleta (DURSTON, 1996). Lansdown (2004) relaciona a baixa capacidade juvenil a uma vida pobre de experiências pessoais, não a um débil potencial educativo. Experienciar controle sobre eventos e voz em processos decisórios proporciona um forte senso de autoconfiança e de auto-eficácia para lidar com desafios cotidianos (CABANNES, 2006; LERNER, 2004). Tais competências oportunizam o exercício de papéis expandidos dentro da comunidade. A mudança de posição na estratificação social, reproduzida pelo entorno comunitário, subsidia a ressignificação de si. O jovem desenvolve um sentimento de valor e de propósito (SYME, 2004; COSTA; LIMA, 2000) construindo a sua agência e espalhando suas ações para outros espaços e instituições sociais.

A vivência em grupo tende a despertar no jovem uma visão comunitarista de natureza republicana (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009). Esta condição o desloca de uma circunscrição da subjetividade para a interação com o mundo além de si, espaço no qual se

¹A juventude é expressa em diferentes intervalos etários. Enquanto a Organização Mundial da Saúde considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. No Brasil, a juventude compreende o período dos 15 aos 29 anos. O recorte etário adotado (15 a 29 anos) é o mesmo com que trabalham a Secretaria e o Conselho Nacional de Juventude, seguido na Política Nacional de Juventude e na proposta de Estatuto da Juventude, em discussão na Câmara dos Deputados.

publicizam as dinâmicas de poder (LIMA, 2008). Ao deslocá-los da margem para o centro das discussões, a participação ativa pode ser entendida como método de conscientização e de reflexividade.

O processo participativo tem como âmago a dinâmica dialógica de interações e trocas interpessoais que se consubstanciam em novos sentidos, símbolos e significados pessoais e coletivos (GUIMARÃES; LIMA, 2010). A participação ativa juvenil é, pois, parte de um processo de socialização consciente e propositiva que atua como um lócus de aprendizagem de valores e práticas democráticas, expressando a superação de uma cultura cívica autoritária e centralizadora.

A cidadania é resultante do processo de integração na realidade social e manifesta-se através da dinâmica de aprendizagem, discussão e debate, escutando e respeitando outras opiniões e construindo consensos e projetos comuns (CORONA; LINARES, 2007; LERNER, 2004). Na medida em que o jovem aprende a articular o sofrimento individual com as desigualdades sociais, constrói uma visão de mundo holística. A formação de uma consciência crítica é determinante na constituição de um modo de ser autoral e contestatório. De fato, a consciência crítica é um esquema generativo que conforma, organiza e orienta a *práxis* social.

Neste ponto, a participação converte-se em instrumento de mudança social e transformação de *status quo* (CARVALHO, 2004), constituindo-se em engajamento cívico direcionado ao protagonismo na esfera pública. No exercício de práticas democráticas, os jovens estabelecem relações de cooperação e reciprocidade que dão origem a laços de sociabilidade e solidariedade (CORONA; LINARES, 2007). Os vínculos constituídos contribuem para que os membros forjem a noção de bem comum, o senso de pertença e de coletividade que engendram o sujeito-cidadão (PUTNAM, 1994). O reconhecimento social dos jovens conduz a criação de um espaço social ampliado de cidadania e resulta na sua inclusão ativa nos processos de construção de si, do outro e da sociedade mais ampla (CHÁVEZ; POBLETE, 2006).

Promovendo competências: a participação juvenil como mecanismo formativo

As experiências de si e do outro são promovidas pelas relações no grupo e promovem um mecanismo de formação do sujeito. Esta dinâmica implica em competências pessoais tais como: a auto-realização e a auto-eficácia nas percepções que emergem do cumprimento bem sucedido das atividades; o autoconhecimento gestado na intersubjetividade; a autonomia

forjada no processo de construção coletiva de definições concernentes a valores éticos e morais; e a formação de um autoconceito positivo (ROTH, 1998; LEWIS-CHARP et al., 2003; OLINDA, 2006; CATALANO et al., 2004).

O conjunto de competências desenvolvidas possibilita, portanto, que o jovem se metamorfoseie constituindo um modo de ser que o faculte a conceber e materializar um projeto de vida (VELHO, 2003). Nesta perspectiva, o jovem competente é aquele dotado de confiança em si mesmo, oriunda da capacidade de mobilizar conhecimentos e experiências para resolver determinada situação no momento em que se apresenta necessário. Saber ser, saber o que fazer gera assertividade, um gostar de si que desenvolve autoestima (GUIMARÃES; LIMA, 2010).

Compreende-se autoestima como sendo a percepção subjetiva que a pessoa faz de si mesma. Envolve exercitar o autoconhecimento e a auto-aceitação, isto é, conhecer a própria identidade (MAYO, 2001). O jovem forma uma imagem de si, do que é capaz, do que é enquanto pessoa e como os outros o veem. Esses julgamentos qualitativos advêm das informações, valores, regras, comportamentos, sentimentos compartilhados. A autoestima é permeada pela interlocução do sujeito com os *settings* que integra (KIRSHNER, 2007). A convivência com os pares permite a construção geracional de conceitos e valores que sejam adequados aos seus próprios entendimentos morais e visão de mundo. Nesse espaço de sociabilidade são engendrados horizontes de referência, pautas de conduta e sistemas simbólicos que configuram culturas juvenis (BRAUNGART; BRAUNGART, 1996). Fazendo, desse modo, com que os jovens se emancipem do ideário socialmente hegemônico que, usualmente, confere às suas especificidades uma apreciação negativa.

A experiência de um contexto baseado na solidariedade, respeito e liberdade contribui para o aprender a relacionar-se enquanto âmbito de atitudes e valores (KIRSHNER, 2007; FRANK, 2006). O jovem que sabe viver em conjunto tem capacidade de interagir, comunicar-se e negociar e desenvolve relações harmônicas e mais igualitárias tendo com lastro o reconhecimento do outro, a afetividade, o compromisso com o coletivo e o ambiente e a consciência de direitos e deveres.

As competências que os jovens desenvolvem ao longo do processo participativo engendram a sua autonomia. Subsidiado por interação de caráter interpretativo, o sujeito se constitui cognoscitivo e nesse contexto de co-construção de subjetividades fortalece o pensar mediante a argumentação. Um cadinho que funciona como um instrumento de autodeterminação, na medida em que prepara os jovens a exercer seu papel social.

A autonomia, pois, é como uma “orientação didática” (MACEDO, 2005) para a emancipação pessoal, decisiva, quando se é jovem e, portanto, constantemente desafiado a organizar o cotidiano, definir prioridades, objetivos e planejar o futuro, avaliar e regular suas ações etc. O conceber-se capaz de controlar sua vida, ser responsável pelos próprios atos e pensamentos encerra uma posição de autoria perante o mundo.

Cuidado de si: edificando um projeto de vida

O desenvolvimento e o modo como este se processa é resultado da atividade humana no contexto de relações sociais (VYGOTSKY, 1996). Um jogo interativo, no qual os jovens constroem estilos de vida que se colocam como mediadores de seu modo de ser. Estudos sobre a participação juvenil têm evidenciado o despertar da reflexividade sobre o significado da própria presença no mundo social (OLINDA, 2006; BARBER, 2009). Essa busca pela totalidade existencial permite constituir e dar sentido a seu projeto de vida.

O projeto representa uma orientação de vida: uma conduta organizada para atingir finalidades específicas (VELHO, 2003). Na juventude os planos desenham a vida futura, norteiam ações de construção de si que podem desencadear um processo impulsionador de práticas de autocuidado. Segundo Ayres (2004), o cuidado seria a capacidade reflexiva de atenção à saúde estabelecida e definida a partir das práticas engendradoras do projeto. Tem-se, assim, o cuidado como uma capacidade pragmática de autoconstrução e autogestão do ser humano, com o modo de ser como elemento de **ação** estruturante do projeto.

Uma série de pesquisas vem destacando que no processo de participação, os pares e os adultos facilitadores servem de recurso para o aprendizado de noções de alimentação saudável, de higiene e o estímulo a atividades físicas e culturais, além do acesso a conhecimentos sobre sociedade, história, política, e procedimentos e regras de democracia (MURRAY; HALLETT, 2000; CABANNES, 2006; LEWIS-CHARP et al., 2003; BOWNS, 2007; KIRSHNER, 2007). A ampliação do horizonte de saberes funciona como recurso ao cuidado, à mudança de comportamento e de perspectiva em relação a seu lugar no mundo, ao engajamento comunitário e compartilhamento de valores relacionados ao bem comum, solidariedade e justiça social.

Cuidar de si é definir a própria existência, a sua forma de vida em um processo estruturante a constituição do sujeito. Foucault (2009) afirma que a tecnologia de si compreende um conjunto de saberes e práticas que formatam o modo de ser. No processo

participativo constitui-se uma pedagogia auto-reflexiva que impulsiona o jovem a brincar uma forma de viver, de modo a atender seus anseios de bem-estar e propósitos de vida.

A vivência de um estilo de vida possibilita aos jovens afirmar-se com uma identidade e subjetividade próprias. Ele desenvolve atitudes e comportamentos que configuram um ocupar-se de si que ponha em marcha seu projeto existencial (FOUCAULT, 2009). Uma atuação que promove a saúde pelo cultivo de uma boa qualidade de vida, e por sua vez, depende das competências adquiridas no processo participativo para que se efetive. O cuidado de si é, então, a própria realização do projeto enquanto ideal de bem-estar desenvolvido e almejado pelo próprio sujeito. Esse exercício de poder forja a autonomia, arregimentando possibilidades libertárias ao ampliar a capacidade de autogestão da vida.

Considerações Finais

A participação juvenil em atividades, programas e serviços faculta o melhor entendimento sobre a dimensão da aprendizagem associada à reflexividade cognoscitiva, enquanto mediação para a autonomia e a autoria do sujeito. A aprendizagem que advém do ser, do fazer e do conviver proporciona o trânsito por diferentes dimensões que subsidiam a descoberta de novos sentidos, incentivando reinvenções e metamorfoses de si.

Enquanto um processo formativo que engendra uma consciência mais integral da própria existência, a participação juvenil emerge como domínio de autopromoção do sujeito. Construir um projeto se transfigura em critérios para que o sujeito analise e elabore seu modo de viver. Ao agir em prol de sua felicidade, o jovem adota estratégias de cuidado que promovem saúde, desenha uma escada por onde o seu desejo quer alcançar a meta.

Participar constitui uma condição precípua à emancipação, ao bem-estar e à superação do *status quo*. Contribui para que jovens construam uma dimensão de futuro e esperança, ensinando-lhes formas de implementar seus projetos: como trabalhar para articular positivamente determinados desafios, como resolver problemas, desenvolver estratégias para conseguir o que querem, enfim, como controlar o destino.

O controle do destino significa a capacidade das pessoas para lidar com as forças que afetam suas vidas: é o próprio *empowerment*. Para o jovem, ser dono do próprio destino é tanto um processo quanto uma condição que demanda a aprendizagem de competências, sendo o *empowerment* estruturante às mudanças pessoais que constituem o modo de ser cuidado e o modo de ser cidadão.

A participação pode ser vista como um meio para algo mais amplo: educação e poder. É simultaneamente um dispositivo pedagógico e um processo político, que corporifica a orientação de formação cívica pela prática do desempenho democrático em um contexto formativo. Tem no processo participativo a condição de lócus de auto-agência e de co-construção de significados, valores e práticas, propiciando aos jovens encetar um processo de reconstrução de espaços públicos e de seu papel social.

Referências

- AYRES, J. R. C. M. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 13 n. 3, p. 16-29, 2004.
- BARBER, B. L.; ECCLES, J. S.; STONE, M. R. Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. **Journal of Adolescent Research**, v. 16, n. 5, p. 429-455, 2001.
- BARBER, B. L.; STONE, M. R. Adolescent participation in organized activities. **Journal of Adolescent Research**, v. 24, p. 10-43, 2003.
- BARBER, T. Participation, citizenship, and well-being: engaging with young people, making a difference. **Young**, v. 17, n.1, p. 25-40, 2009.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BOWNS, C. The Atelié Acaia: Implementing community solidarity and youth empowerment in São Paulo, Brazil. **Children, Youth and Environments**, v.17, n. 2, p. 11-32, 2007.
- BRAUNGART, R. G.; BRAUNGART, M. M. Cultura da juventude. In: OUTHWWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.167-168.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.
- CABANNES, Y. Children and young people build participatory democracy in Latin American cities. **Environment and Urbanization**, v. 18, n. 1, p. 195-218, 2006.
- CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de Promoção à Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, 2004.
- CASTRO, L. R. de. Political participation in the school context: youth experiences in collective action. **Children, Youth and Environments**, v.17, n. 2, p. 93-111, 2007.
- CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Texto para discussão n. 1335. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf>. Acesso: 3 out. 2009.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.
- _____. **Quebrando mitos: juventude, participação e políticas**. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.

CATALANO, R. E.; BERGLUND, M. L.; RYAN, J. A. M.; LONCZAK, H. S.; HAWKINS, J. D. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 591, n. 1, p. 98-124, 2004.

CHÁVEZ CERDA, A.; POBLETE NÚÑEZ, L. Acción colectiva y prácticas políticas juveniles. **Ultima década**, v. 14, n. 25, p. 143-161, dec. 2006.

CORONA CARAVEO, Y.; LINARES PONTÓN, M. E. (Coords.). **Participación infantil y juvenil en América Latina**. Ciudad de México: UAM, 2007.

COSTA, A. C. G.; LIMA, I. M. S. O. **Programa Cuidar**: livro do professor: as várias dimensões do cuidado. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2000. v. 4.

DURSTON, J. Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. **Revista Iberoamericana de Juventud**, n. 1, Madrid: Organización Iberoamericana de Juventud, 1996.

ECCLES, J. S.; GOOTMAN, J. A. **Community programs to promote youth development**. Washington: National Academy Press, 2001.

FORACCHI, M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FRANK, K. I. The potential of youth participation in planning. **Journal of Planning Literature**, v. 20, n. 6, p. 351-371, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, J. S.; LIMA, I. M. S. O. Evolução de capacidades: a dimensão formativa da participação juvenil. In: Congreso Iberoamericano de Psicología, 7., 2010, Oviedo. **Anais ...** Oviedo: FIAP, 2010.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LANSDOWN, G. **Envolving capacities and participation**. Victoria: International Institute for Child Right and Development, 2004.

KRAUSKOPF, D. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In: BALARNDINI, S. (Coord.). **La participación social e política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: CLASCO, 2000. p. 119-134.

LERNER, R. **Liberty**: thriving and civic engagement among America's youth. London: Sage, 2004.

LEWIS-CHARP, H.; YU, H. C.; SOUKAMNEUTH, S.; LACOE, J. **Extending the reach of youth development through civic activism: outcomes of the youth leadership for development initiative.** Oakland: Social Policy Research Associates, 2003.

LIMA, I. M. S. O. **Labarik nian Lian: children rights in Timor Leste.** Report. Dili: Ministério da Justiça, 2008.

KIRSHNER, B. Youth activism as context for learning and development. **American Behavioral Scientist**, v. 51, n. 3, p. 367-379, 2007.

MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MAYO, M. Children's and Young people's participation in development in the South and in urban regeneration in North. **Progress in Development Studies**, v. 1, n. 4, p. 279-293, 2001.

MURRAY, C.; HALLETT, C. Young people's participation in decisions affecting their welfare. **Childhood**, v. 7, n. 1, p. 11-25, 2000.

OLINDA, E. M. B. de. Participação autônoma e solidária: caminho para a constituição do "ser mais" juvenil. In: OLINDA, E. M. B. de; FIGUEIREDEO, J. B. (Orgs.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 42-62.

PUTNAM, R. **Making democracy work.** New Jersey: Princeton University Press, 1994.

QUINTELIER, E. Who is politically active: the athlete, the scout member or the environmental activist? young people, voluntary engagement and political participation. **Acta Sociologica**, v. 51, n. 4, p. 355-370, 2008.

RIZZINI, I.; THAPLIYAL, N. Young people's perceptions and experiences of participation in Rio de Janeiro, Brazil. **Children, Youth and Environments**, v.17, n. 2, p. 74-92, 2007.

ROTH, J.; BROOKS-GUNN, J.; MURRAY, L.; FOSTER, W. Promoting healthy adolescents: synthesis of youth development program evaluations. **Journal of Research on Adolescence**, v. 8, p. 423-459, 1998.

SYME, S. L. Social determinants of health: the community as an empowered partner. **Preventing Chronic Disease**, p. 1-5, 2004.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SIMOVSKA, V. Student participation in a democratic education perspective: experience from the health-promoting schools in Macedonia. **Health Education Research**, v. 19, n. 2, p. 198-207, 2004.

WHO. **The Ottawa charter for health promotion.** Ottawa: Canadian Public Health Association, 1986.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YATES, M.; YOUNISS, J. (Eds.). **Community service and civic engagement in youth: international perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARTIGO II**A experiência da participação juvenil como elemento estruturante da constituição de si****Resumo**

Este artigo objetivou analisar como a experiência da participação torna-se estruturante na constituição do sujeito juvenil em situação de risco pessoal e social. A pesquisa foi realizada em uma ONG voltada à formação para a cidadania, por meio de entrevistas em profundidade com seis participantes e da observação participante nas atividades educativas. Busca-se compreender como este contexto fornece recursos e oportuniza trocas positivas ao processo desenvolvimental dos jovens, através de seu modelo de interação e socialização fundado na horizontalidade e reciprocidade, da ampliação de horizontes promovida pelas vivências e aprendizagens, dos valores circundantes e da conscientização engendrada no processo educativo. Os resultados apontam para a reestruturação biográfica dos jovens pela construção de cursos de vida alternativos mediante a ressignificação de si, a construção do sentido de vida e da capacidade de agência. Neste processo os jovens desenvolvem uma postura de autocuidado enquanto expressão da valorização da vida.

Palavras-chave: Juventude; Constituição do sujeito; Desenvolvimento humano; Agência.

Abstract

This article aims to analyze how the experience of participation, it is in the constitution of the juvenile subject in a situation of personal and social risk. The investigation was conducted in an NGO focused on citizenship preparation through in-depth interviews with six members and participative observation of the educational activities. Seek to understand how this context provides resources and cultivate positive interchanges to the developmental process of young people, through their socialization and interaction model founded on horizontality and reciprocity, the broadening of horizons by encouraged learning and experiences, values and awareness engendered the educational process. The results point to the restructuring biographic of these young people with the construction of alternative life courses through the redefinition of itself, the construction of the meaning of life and capacity of agency. In the process young people develop an attitude of self-care as an expression of appreciation of life.

Keywords: Youth; Constitution of subject; Human development; Agency.

Introdução

Somente no século XX a juventude, enquanto categoria social, foi identificada nas análises sócio-históricas como uma fase autônoma do ciclo de vida humano. Desde então, a ideia e a representação do jovem e da juventude têm sido constantemente redefinidas mediante parâmetros relacionados à significação social e discursiva, de acordo com visões de mundo próprias a um determinado tempo e espaço (PAIS, 1990; DAYRELL, 2003).

Segundo Lenoir (1998), a idade é uma noção social estabelecida por comparação entre os diversos membros da coletividade. Os critérios de classificação etária variam conforme a época, os costumes, as instituições e a composição demográfica da população. A diversidade na construção social da juventude se concretiza nas condições sociais, culturais, de gênero e nas regiões geográficas vivenciadas pelos jovens. Nessa direção, convencionou-se utilizar a noção de juventudes para explicitar a pluralidade de modos de ser jovem consubstanciada na influência do meio social e na qualidade das trocas que este proporciona (ABRAMO, 2005).

Definida como fase de transição entre a infância e a idade adulta, à juventude são atribuídas características peculiares relacionadas às especificidades fisiológicas e psicológicas; às atitudes de criatividade e de transgressão a valores e estruturas tradicionais, e ao papel social de propulsor de mudanças na sociedade, evidenciando a sua força sinérgica na definição de horizontes para o país (ABRAMO, 2005; RIBEIRO, 2004).

Os múltiplos sentidos da juventude expressam uma representação social paradoxal, posto que ao mesmo tempo em que se valoriza a estética corporal e o vigor físico juvenil, prevalece a imagem imatura e cambiante de um ser que se prepara para a vida adulta. Esta representação corrobora e reforça a ideia da juventude como problema social associado ao recrudescimento dos índices de violência, ao consumo e tráfico de drogas, à expansão do HIV/AIDS e da gravidez precoce (DAYRELL, 2003; PAIS, 2005).

Na contemporaneidade, a emergência das discussões sobre a juventude relaciona-se ao volume de indivíduos vulneráveis desta categoria geracional, que se encontram afetados pelo desemprego estrutural, desinvestimento em educação e saúde, moradia em comunidades precarizadas pela violência, criminalidade e débil infraestrutura de serviços públicos (PAIS, 2005).

Esses fatores convergem no reconhecimento da responsabilidade do Estado diante da temática juvenil. Através da implantação do Conselho Nacional de Juventude² e da Secretaria Nacional de Juventude em 2005, o governo federal passou a investir em políticas públicas voltadas para a juventude. Ancorada no reconhecimento social e na efetivação legal do jovem como sujeito de direito, em 2006 foi lançada a Política Nacional de Juvenil que definiu estratégias e diretrizes para a “formulação de políticas mais sintonizadas com as características e necessidades dos jovens, e estimular a montagem de Programas intersetoriais” visando articular as áreas da educação, trabalho, cultura, lazer e saúde (BRASIL, 2006, p. 11-12).

Muitas dessas políticas nacionais adotaram como suporte estratégico a participação ativa dos jovens nos processos de elaboração e implementação, para alcançar maior efetividade nos projetos e programas sociais. No entanto, são diversos os entraves à atuação dos jovens no espaço político. Além de um imaginário simbólico que gera preconceitos, a estrutura organizacional e a cultura política tradicional ainda vigente nos espaços institucionais dificultam a inserção e atuação política dos jovens (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Em revisão da literatura, Boghossian e Minayo (2009) constataram a concentração dos estudos no binômio juventude e participação política, destacando-se a polarização dos debates em torno do desinteresse atribuído aos jovens quanto às formas tradicionais de atuar. A estrutura organizacional do movimento estudantil e do sistema representativo-partidário apresentam características como a distinção entre os membros e relações desiguais de poder no processo decisório, a determinação de um posicionamento ideológico dominante e a não aceitação das diferenças e oposições, que têm sido relacionadas à baixa participação em conselhos e fóruns, no processo eleitoral e nos projetos voltados à promoção dos direitos sociais da juventude (MÜXEL, 1997; LECCARDI, 2005).

Em contrapartida, tem se observado a adesão dos jovens a grupos e movimentos identitários característicos da sociedade contemporânea com o fenômeno do sujeito plural. As novas modalidades de participação, ligadas às categorias específicas, tais como cultura, etnia, gênero e religião, expressam uma fluidez organizativa, estrutural e relacional que as têm tornado mais atrativas para este segmento populacional (MELUCCI, 1997; SOUZA, 2004).

² O Conselho Nacional de Juventude foi criado em 2005 pela Lei 11.129. Entre suas atribuições destaca-se a formulação e proposição de diretrizes para as políticas públicas de juventude e o desenvolvimento de estudos sobre a realidade socioeconômica dos jovens. O Conjuve é composto por 1/3 de representantes do poder público e 2/3 da sociedade civil, contando, ao todo, com 60 membros, sendo 20 do governo federal e 40 da sociedade civil.

As diferentes produções teóricas têm denotado interesse em aspectos motivacionais e na compreensão dos jovens sobre os temas da participação, da política e da cidadania. Consolidada na Ciência Política e na Sociologia, a participação juvenil, entendida como ação coletiva de jovens, aparece vinculada a fatores e conceitos de dimensão organizacional, política e sócio-histórica. Considerando a farta produção, no entanto, identifica-se a persistente lacuna quanto à relação jovem-participação em seu conjunto de aquisições e apropriações individuais, mesmo em áreas que mais recentemente têm estudado a participação como a Educação e a Psicologia.

Seguindo o processo de complexificação do fenômeno, acredita-se que a teia de significados, relações, práticas e valores, que conforma simbólica e culturalmente o espaço da participação, deve ser focalizada tanto nas transformações pessoais que possibilitam ao jovem constituir-se sujeito, quanto nas relações de autoconhecimento e autocuidado resultantes de seu reconhecimento como pessoa.

O conceito de sujeito vem sendo construído na convergência de diferentes áreas: interessa ao Direito na perspectiva do sujeito de direito enquanto cidadão e à Psicologia na dimensão da agência. Segundo Charlot (2000), o sujeito constitui-se na singularidade de sua história de vida, na historicidade dos fenômenos socioculturais e conjunturas que caracterizam seu tempo e estruturam sua posição social, e nas relações com outros seres humanos. Construindo-se na relação com o outro e com o mundo, o ser humano é, fundamentalmente, um ser relacional e a partir dos seus vínculos estabelece uma dinâmica de interação no mundo. A imanente relação entre sujeito e sociedade se processa por uma mútua co-constituição: o sujeito constrói-se em contextos sociais, que resultam da ação concreta de homens que organizam o seu viver.

Para Vygotsky (1996), o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades que são mediadas por instrumentos de mediação semiótica que servem como guias sociais (VALSINER, 1988). O contexto social em seus aspectos físicos, sociais, ideológicos e simbólicos converte-se em um *locus* de recursos desenvolvimentais. O contínuo fluxo de ideias, crenças, procedimentos, referências e compromissos propiciam a formação de repertórios comportamentais, valorativos e culturais. Para os jovens, a inserção em novos ambientes configura-se em uma miríade de ensaios, negociações e experimentações que conformam um processo transcendental.

Nesta perspectiva, a participação juvenil assume posição privilegiada para a análise da constituição do sujeito. O conjunto de relações e processos vivenciados pelo jovem oferece um conjunto explicativo sobre si e sua vida. A cultura produzida no ambiente é o pano de

fundo da relação que o sujeito estabelece com a realidade: organiza, estrutura e regula o desenvolvimento (BASTOS, 2001).

As experiências e aprendizagens que compõem a participação possibilitam a produção e a inovação de significados sociais. O processo participativo se configura em um espaço de construção de conhecimentos, na medida em que os significados em trânsito vão sendo apropriados pelos jovens. A apropriação implica na ressignificação, que resulta da elaboração pessoal da cultura social durante o processo desenvolvimental (VALSINER, 1988). As representações culturais subjetivas estabelecem novos sentidos e percepções de si e de suas experiências, modificando dialeticamente as relações indivíduo-meio.

Os novos contextos e interações sociais são fundamentais para que o jovem desenvolva e aprimore suas competências e habilidades. No encontro sinérgico do eu-outro-meio, são significadas e demarcadas as diversas características da pessoa (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). Os significados estruturam e organizam papéis, práticas e visões de mundo dos jovens, constituindo-se em motores de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996).

O desenvolvimento é, então, a produção novos fenômenos psicológicos que propiciam saltos qualitativos ao longo de transições. As transições significam mudanças desenvolvimentais, que levam a mudanças na percepção e na significação de si e do outro, criando novas formas de ser e atuar no campo social.

O desenvolvimento das potencialidades humanas também se integra à qualidade das relações sociais vivenciadas pelo indivíduo. As várias formas de se construir sujeito guardam relação com a especificidade dos recursos disponibilizados pelo contexto. Tais recursos podem robustecer o processo de desenvolvimento ou fragilizá-lo, evidenciando a importância de agregar diferentes atores nesta relação: família, comunidade e Estado. Como defende Dayrell (2003), contextos de desumanização privam o sujeito de desenvolver suas potencialidades e viver sua condição humana através da imposição de limites a sua expressividade, participação e opinião. Nas palavras de Vygotsky (1996, p. 368), “[...] cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. Para muitos dos jovens brasileiros, a moldura sócio-econômica-cultural, recrudescer a condição de heteronomia na sua como construção de sujeito.

A vida em uma comunidade marcada pela pobreza, criminalidade, violência e tráfico de drogas representa uma dinâmica de risco para os jovens. Esses eventos são obstáculos

individuais ou ambientais que aumentariam a vulnerabilidade para resultados negativos no seu desenvolvimento (ENGLE; CASTLE; MENON, 1996).

Para os desenvolvimentistas contemporâneos, o risco constitui um processo de associação interativa entre fatores políticos, socioeconômicos, ambientais, culturais, familiares e genéticos, que resultam no aumento da probabilidade de problemas físicos, sociais ou emocionais (EISENSTEIN; SOUZA, 1993). Esses fatores atuam como estímulos aversivos que dificultam respostas satisfatórias ao estresse, relacionando-se a dificuldades escolares, delinquência ou uso de drogas (RUTTER, 1987).

Considerando-se que as situações negativas são inevitáveis para qualquer indivíduo, sobressai a questão da construção da subjetividade e a significação dessas experiências. A condição de estresse, nesse sentido, relaciona-se à visão subjetiva do indivíduo: sua percepção, interpretação e sentido atribuído ao evento estressor (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Para jovens com experiências de discriminação e exclusão social, as quadrilhas e gangues frequentemente se configuram como um espaço de sociabilidade, referência e segurança (ZALUAR, 1994). A internalização de atitudes negativas define seus próprios limites e capacidades com a elaboração de representações, símbolos e valores que resultam práticas e comportamentos antissociais.

Na intersubjetividade dos contextos que vivencia, o jovem negocia e modifica seus papéis e projetos de curso da vida. Destarte, o modo como a sua trajetória será construída depende, em grande medida, do nível de participação na produção de sentidos e significados que emergem no processo de desenvolvimento (VALSINER, 2000). O objetivo deste artigo é analisar como a experiência da participação possibilita ao jovem constituir-se sujeito mediado pela cultura, que molda a dinâmica relacional de natureza interpessoal e coletiva. Para tanto, busca-se aprender: (a) os elementos constituintes do sujeito engendrados a partir deste contexto, (b) identificar os aspectos e elementos contextuais estruturantes propiciados pela organização, e (c) como esse ambiente oportuniza a autopromoção de saúde dos jovens.

Método

Trata-se de um estudo de caso com jovens participantes de uma Organização Não Governamental (ONG) focada na formação para a cidadania e na efetivação dos direitos humanos da infância e da juventude. Foi utilizada a abordagem qualitativa para compreender o fenômeno da participação juvenil a partir da reconstrução da perspectiva dos sujeitos sobre as experiências que compõem sua trajetória de vida.

Participantes

Integraram o presente estudo seis jovens em situação de risco pessoal e social, na faixa etária entre 24 e 29 anos, que participaram de uma ONG, sendo selecionados segundo os seguintes critérios de inclusão: (1) Maior tempo de permanência – relaciona-se ao maior contato com os mecanismos pedagógicos de formação educativa; (2) Diferenças na trajetória institucional – a diversidade de atividades oferecidas cria distinção interna entre os integrantes, assim, nem todos vivenciaram as mesmas experiências ou gozaram das mesmas oportunidades. Os níveis diferenciados de envolvimento com a organização e o que ela oferece, são importantes para compreender o significado pessoal atribuído à participação, e (3) Ocupação profissional – para verificar o papel educativo da ONG para além da formação em Artes, buscou-se jovens com diferentes modalidades de inserção no mercado de trabalho.

Para melhor assimilar a perspectiva cultural da ONG, decidiu-se, igualmente, entrevistar uma coordenadora da organização, objetivando apreender os aspectos do contexto institucional e dos processos e dinâmicas que envolvem e compõem as diversas atividades e relações estabelecidas no ambiente.

Todos os participantes concordaram com os objetivos e a metodologia da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Bahia (ISC/UFBA), sob o protocolo de nº 038/09.

Contexto

O estudo foi realizado no Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA) que, por meio da arte-educação, visa à formação para cidadania e a atuação comunitária de adolescentes e jovens em situação de risco pessoal e social. Atualmente a organização trabalha com 69 adolescentes e jovens, sendo 36 do sexo masculino e 33 do sexo feminino, com um período médio de 2 a 4 anos de participação nos quatro grupos de teatro e no grupo de poesia.

Por meio da apresentação de esquetes teatrais em escolas e comunidades, a ONG se aproxima dos jovens. A estratégia da arte enquanto ludicidade e poder de expressão, a identificação com os temas abordados e o protagonismo dos jovens atores são fatores que motivam a participação no CRIA. A adesão ao trabalho do grupo comunitário serve de ponte

a um posterior ingresso, mediante a aprovação em um processo seletivo e a disponibilidade de vagas.

Fundado em 1994, o CRIA desenvolveu uma metodologia de educação problematizadora que parte da questão “Quem sou eu?” enquanto técnica para a “auto-avaliação individual e em grupo, que se traduz numa forma estética capaz de provocar consciência sobre a importância da pessoa e da coletividade nos processos de transformação” (Blog do CRIA). Esta proposta pedagógica caracteriza-se pelo fazer coletivo, a parceria entre o jovem e o educador e a atuação do jovem como sujeito na produção do conhecimento e na organização institucional.

Para estimular a participação política, a ONG promove a inserção em espaços de controle social e organiza eventos para discussão de políticas públicas para juventude. Resulta não somente em ampliar o conhecimento sobre ações, diretrizes e programas governamentais, mas no exercício da voz e do poder enquanto prerrogativas básicas do direito de cidadania.

A preparação para o exercício da cidadania ocorre nos cursos de arte-educação e nas formações temáticas em Educação, Saúde e Cultura. Mediante a elaboração anual de um currículo a ser trabalhado nos estudos teórico-conceituais das “Rodas de Conversa”. Entendidas como “momento de formação”, as rodas de conversa visam desenvolver as linguagens oral e escrita e o gosto pela literatura, através da utilização de estratégias como leituras de textos, pesquisas, debates com estudiosos e pesquisadores de universidades locais, apresentações de filmes e elaboração de artigos. Sobressaem temas como violência sexual, direitos das mulheres, relações entre gêneros, sexualidade na adolescência, saúde sexual e reprodutiva, questões étnico-raciais e a cidade do Salvador.

A práxis educativa se constitui no processo de criação dos espetáculos. A arte, enquanto expressão do trabalho pedagógico desenvolvido, é concebida como meio de transformação pessoal: as peças de teatro e recitais de poesia têm como mote o *sujeito jovem* em sua identidade subjetiva e matrizes culturais, nas questões sociais vivenciadas no cotidiano, nos problemas enfrentados na família, escola e comunidade e no resgate da História social e popular da Bahia.

Construídos a partir do olhar dos jovens sobre sua realidade social, os espetáculos visam “despertar sensibilidades” que provoquem a “transformação desses jovens em referências” para seus pares na comunidade (Blog do CRIA). Dessa forma então, o processo de formação para a cidadania se espraia no trabalho de multiplicação do conhecimento em forma de arte.

No Circuito Comunitário, a apresentação das peças é sucedida pelo debate com a plateia, como um momento de reflexão sobre os temas abordados. O Circuito é composto pelos bairros dos jovens integrantes, de modo a oportunizar o contato a ser desenvolvido em sua ação coletiva. Nas palavras da Coordenadora da área de Saúde do CRIA, “a peça é na verdade um convite à comunidade para pensar nos direitos contidos no ECA, dando visibilidade às formas de violação desses direitos, para, em conjunto, pensar estratégias coletivas de ação”.

Os jovens atuam como multiplicadores desenvolvendo ações sociais, que os reposicionam neste espaço. Organizados em grupos comunitários, eles realizam um mapeamento sociocultural através da pesquisa histórica e da observação problematizadora do cotidiano. Esse mapeamento fundamenta a elaboração de peças teatrais, vídeos e livretos sobre a história, a identidade e a situação social do bairro. Posteriormente é realizada uma Feira Cultural que inclui oficinas de teatro, dança, música, corte e costura, pintura e desenho em tecido, confecção de acessórios e figurinos, e estudos sobre histórias e cultura da África e seu legado ancestral para a cultura brasileira.

A imersão no bairro ambiciona “revelar as potencialidades de desenvolvimento sustentável para melhoria da vida dessas comunidades” (Blog do CRIA). A atuação dos grupos comunitários constitui, dessa forma, um processo de articulação entre o grupo de jovens (com o suporte da ONG) com a escola pública, o centro de saúde e a associação de moradores do bairro para a criação de grupos de *advocacy* e o fortalecimento da participação da comunidade nos espaços de deliberações públicas.

Procedimentos e instrumentos

A dinâmica de aprendizagens, experiências e relações que compõem a participação foi acompanhada através dos seguintes elementos: pesquisa documental de materiais educativos, documentos impressos e em meio eletrônico no blog institucional criando.org.br, relatórios da observação participante em atividades educativas – no período de outubro de 2010 a janeiro de 2011 – e o diário de campo. Estes instrumentos de coleta de dados substanciaram a descrição desse contexto social. Para compreender os aspectos valorativos, intersubjetivos, ideológicos e simbólicos da organização, identificaram-se tanto os processos e as dinâmicas que estruturam as ações pedagógicas, sociais e políticas promovidas pela ONG quanto às relações entre os pares e os educadores.

Para analisar o papel da participação na construção biográfica dos jovens foram realizadas seções de entrevistas em profundidade. Utilizou-se um roteiro como guia temático com os seguintes tópicos: (a) dados e informações socioeconômicas e culturais: para traçar um perfil dos participantes, da estrutura familiar e da comunidade de origem; (b) o significado do ser jovem no Brasil: buscando compreender relações familiares, sociais e institucionais, e os papéis e posições exercidas pelos jovens; (c) percepções de sua história de vida: objetivando destacar o comportamento e postura perante si e a vida em período anterior a participação; (d) o significado atribuído à participação: para analisar a sua importância na vida dos jovens; (e) as motivações para participar; (f) implicações da experiência nas dimensões pessoal, relacional e societária: para apreender as aprendizagens, o modo de ser e de agir associado ao ambiente, a concepção que ele tem de si mesmo, do outro e do mundo, a percepção de diferenças no eu; (g) percepção do processo participativo através das relações e interações estabelecidas no contexto, e (h) construção de um projeto existencial, através das metas e objetivos de vida.

Tratamento e análise dos dados

As entrevistas foram transcritas e em seguida foram elaboradas categorias e subcategorias para uma análise do discurso de base hermenêutica (MINAYO, 1996). Foram articuladas com o acervo de impressões e interpretações oriundas da observação participante e da pesquisa documental. O referencial utilizado para análise dos dados foi o campo teórico da Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Saúde Coletiva.

Resultados e discussão

Estrutura de oportunidades: para construir um novo horizonte

O espaço institucional, como novo contexto de desenvolvimento, proporcionou aos jovens novos modelos de interação e de socialização, que viabilizaram sua reestruturação biográfica. A vivência na ONG apresentou-lhes caminhos alternativos, contrastando com os referenciais negativos oferecidos por espaços originalmente fragilizados por uma dinâmica de risco.

Os diferentes contextos propiciam diferentes oportunidades de agir e ser, e, portanto, diferentes oportunidades de construir seu curso de vida. Constantemente referida nas entrevistas, a escola foi representada pelos jovens como um ambiente que não lhes possibilita desenvolver sua expressividade. A postura autoritária do professor com a falta de diálogo e de espaços de desenvolvimento da iniciativa transforma a escola em um “ambiente expulsor” como denomina Dor (2003). O desestímulo do ambiente é expresso na fuga da sala de aula e nas contínuas repetências.

As experiências escolares dos jovens acompanhados foram contrabalançadas pelas relações mantidas no CRIA. Essas relações, fundadas na cooperação e na reciprocidade, ofereceram oportunidades para atuar e exercer sua agência, moldando suas disposições de forma diferenciada.

O impacto dos diferentes contextos é fundamentalmente mediado pelas relações que se estabelecem entre os membros. Os aspectos relacionais referentes à organização e estruturação das experiências juvenis ultrapassam as fronteiras inter-contextuais (BIESTA; LAWY; KELLY, 2007). Nesse sentido, os entendimentos dos jovens refletem o contexto, e, ao mesmo tempo, dependem de suas experiências e compreensões anteriores.

A organização compõe uma unidade dinâmica de relações afetivas, cognitivas e sociais que proporcionou aos jovens um sistema de significações e uma estruturação de normas, regras de conduta e valores impulsionadores de seus processos desenvolvimentais. Essa estrutura de oportunidades mediou a construção de comportamentos, conhecimentos e motivações que estruturaram novos papéis, práticas, valores e visões de mundo. Uma dinâmica que possibilitou aos jovens participantes ampliar os seus horizontes de querer ser, desenhando novos projetos de vida, tal como expressa a fala dessa jovem:

Acho que se eu não tivesse enveredado por esse processo de participação eu estaria acomodada dentro da minha comunidade, talvez, hoje, mãe de alguns filhos. Na verdade eu nem pensava em fazer faculdade, nada disso. Terminar o ensino fundamental pra mim já estava ótimo e foi, exatamente, esse processo de participação que me mostrou que é justamente o contrário, que existiam milhares de possibilidades que eu podia aproveitar, podia crescer com isso. A participação tem esse sabor da busca por novas possibilidades de transformação da minha visão de mundo. (J3)

A utilização recorrente das palavras *opção*, *possibilidade* e *oportunidade* nos discursos, para se referir à experiência da participação, é reveladora do quanto esse contexto é significativo para os jovens. O conjunto de novidades oferecido promove sua transformação subjetiva. Saber quais são os seus direitos e como lutar para efetivá-los, aprender a cuidar de seu corpo, lidar com sua sexualidade, compreender a força da ação coletiva e descobrir que

sua ação pode modificar uma situação, constitui condições psicológicas para o enfrentamento da vulnerabilidade social.

As falas descrevem a percepção de ter opções de vida, expressa na consciência do seu poder de escolha. Trata-se do desenvolvimento de uma capacidade de discernimento sobre “o que é melhor para a minha vida” como ilustraram J5 e J6. Nesse sentido, os jovens forjam um senso de agência que atua como instrumento de autodeterminação, e os move a assumir o controle de suas vidas.

Agência e conscientização: desenvolvendo a capacidade volitiva

A consciência de ser capaz de cuidar de si repercute em direcionamentos positivos no processo de desenvolvimento, na medida em que a ONG, enquanto estrutura de oportunidades, logra ampliar seus horizontes, distanciando-os dos desejos e planos de vida limitados pelas condições materiais precárias de suas comunidades de origem.

Os jovens significam a participação como “crescimento” e “maturidade” que lhes permite lidar melhor com o cotidiano e viver as experiências da juventude. Conforme seus relatos, o desenvolvimento da autonomia foi experienciado mediante a responsabilização por seus atos nos respectivos grupos de trabalho. A noção de assumir as consequências de suas ações passou a ser considerada em suas escolhas. Desse modo, a internalização de aspectos morais e éticos lhes possibilitou regular o próprio comportamento.

Nesse ambiente essencialmente dialógico e problematizador, a agência adquire uma dimensão moral imbricada no desenvolvimento da capacidade de fazer distinções valorativas. Em uma orientação de base moral (TAYLOR, 1985), que proporciona uma estrutura de sentido para gostos e desejos, aspirações e opiniões, os jovens construíram uma articulação própria. Nesta articulação de conceitos específicos e de visões de si com o horizonte de valores, eles se situaram significativamente no mundo do humano, do social e do político: seu agir passou a conformar-se às indagações e avaliações ético-morais, anteriores ao ato volitivo.

É a capacidade reflexiva de observância ao valor qualitativo dos diferentes desejos, mais do que a sua instrumentalização pelo prazer que possa trazer, o cerne motivacional das decisões tomadas por esses jovens (TAYLOR, 1985). Diferente de simplesmente escolher alternativas, ao refletir sobre seus desejos, os jovens buscam equalizar suas ações com o sujeito que pretendem ser. Este ponto é fundamental para a postura de autocuidado, na medida em que diante de um dilema entre a excitação sexual e o risco de contrair DST/AIDS, o jovem opta pelo uso da camisinha como J1 ou prefere trabalhar como educadora junto às crianças

vulneráveis de sua comunidade ao invés de lecionar na rede privada de ensino como J6. De acordo com Taylor (1985, p. 35), avaliações desse tipo são “articulações do senso do que é digno, ou mais valioso, ou gratificante”. Neste sentido, o ato de valorar é entendido como o exercício de discriminar entre opções qualitativamente diversas, dotadas de menor ou maior valor.

A partir desse processo, o jovem vai se reconhecendo como um sujeito ético, formando uma identidade moral e se percebendo como agente de suas experiências. Nesse momento, a agência bifurca-se na ação e na crença em si mesmo, que move e fortalece essa ação. Essa crença exprime uma ideia de catarse que encerra “assumir uma postura ativa”, deixando de “esperar que alguém faça algo” por ele. O sentido de agência, então forjado, atua como um instrumento de autodeterminação contribuindo para que “rompa esse laço, essa amarra” segundo expressão do entrevistado J1, em face da heteronomia. Ao direcionar esforços e ações para alcançar seus objetivos, esses jovens moldam o próprio desenvolvimento, tal como disserta J4:

Pra mim, é muito importante que o jovem entenda como conduzir a vida. Eu falo é que eu entendi que você é o ator principal da sua vida [...]. De entender que há possibilidade de escolher, de ser responsável pelas escolhas, de transformar a vida pra melhor [...]. Mas escolher é sim como um hábito adquirido. É aquilo de sempre dizer e fazer o que quer.

A condição de agente deriva dessa iniciativa para a ação e da competência de tomar decisões com orientação temporal (OWENS, 2003). O jovem guiado por uma lógica interna, ancorada em sentimentos e significados de si, constrói seu autoconceito. Esse movimento reflexivo tem caráter transformador para o eu: através da definição de parâmetros e expectativas próprios, o jovem molda sua trajetória de vida.

A capacidade para formular e perseguir projetos de vida (SHANAHAN; ELDER, 2002), é fundamental para compreender a intersecção entre os indivíduos e seus caminhos de vida (MORTMER; SHANAHAN 2003). O sentimento de propósito no futuro resulta da autoconfiança e da crença na sua auto-eficácia. O planejamento da vida, dessa forma, é uma elaboração consequente do processo evolutivo do sujeito.

Com os novos significados e valores adotados, os jovens confrontaram o ser e o querer-ser, estruturando novos papéis e posicionamentos. Essas transformações na identidade implicaram no seu reposicionamento no campo social e simbólico, com novas formas de ser e de estar no mundo (ZITTOUM, 2007). Eles se apropriaram dos instrumentos semióticos do contexto da participação, ressignificando o sentido de sua existência e de seus atos, e a

reorganizando os modos de ser traçados a partir da exclusão social (VALSINER, 1988; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

A ONG adota um modelo pedagógico inspirado na proposta de Freire (2005) da educação problematizadora. Para o autor, a finalidade da educação é permitir que o indivíduo se torne sujeito, se construa como pessoa, e transforme o mundo produzindo sua cultura e história. O fundamento desse método é despertar a criticidade dos alunos, ensinando-lhes a ler o mundo, de modo a responder aos desafios da vida pela exigência de reflexão, eleição, decisão e ação.

Observou-se que, a dinâmica de experiências e atividades institucionais é regida pela pergunta “Quem sou eu?”. Os educadores estimulam a reflexão dos jovens, provocando-os, questionando-os sobre sua identidade e seu lugar no mundo. Esta dinâmica incentiva um processo de descoberta de si, no qual o educando é objeto para si próprio, possibilitando-lhe tornar-se mais crítico, na medida em que compreende melhor a si mesmo e ao mundo.

Com o advento de questionamentos dessa natureza, emerge uma conscientização *sui generis* que constitui um movimento de despir-se perante si próprio, permitindo que o jovem reconheça suas características pessoais, desejos e interesses. O estar em frente ao espelho promove um confronto e uma assimilação do eu em uma profundidade que fundamenta a construção do autoconhecimento: o jovem adquire consciência de suas potencialidades, capacidades e limites.

A gente o tempo todo discute aqui as próprias contradições do ser. Eu entendo como acordar pra consciência filosófica a respeito da própria condição humana. [...] eu tô falando de desenvolvimento de ideias, de poder de expressão, de poder de saber quem você é, o que quer, em que condição você existe, e como que você vai saber administrar isso. [...] Eu tenho tentado aprender a me controlar, porque já bebi muito, durante anos tive problemas de alcoolismo. Hoje me sinto um pouco mais fermentado. [...] Eu percebi que várias coisas que eu considerava fracasso da minha personalidade, eu podia desenvolver melhor, tornar mais sedutor esses traços de personalidade que antes incomodavam tanto a mim quanto a várias pessoas [...]. (J5)

Em uma sociedade caracterizada pela efemeridade e pela volatilidade dos vínculos e valores e a fragilidade das instituições sociais (HARVEY, 2008), os ritos de passagem, outrora demarcadores da idade adulta, diluem-se sensivelmente. O processo conscientizador atua como mediador na quebra de tabus e na ressignificação de certezas absolutas. Tal como assevera J3, estes jovens adultos ancoram-se em significados e percepções próprias, gerando uma perspectiva de autonomia:

Não tem como você formar uma pessoa como um cidadão se ele desconhece seus direitos, se ele não consegue decidir construindo argumentos. Hoje eu sei da necessidade para um adolescente, um jovem, saber do cuidado com seu corpo, da participação social, em como a gente podia interferir nos problemas que eram nossos e que geralmente a gente via como se não fossem, achava que era uma coisa a parte.

Então, eu acho que o encanto tá aí, de você poder descobrir o mundo de uma forma onde você está à frente dos seus processos.

Estes jovens saíram de uma condição passiva, de “dependência dos mais velhos”, para transformarem-se em agentes, posicionando-se sobre si e sobre o mundo. A agência se refere ao movimento pelo qual os indivíduos organizam suas vidas. Conforme reiterado nas entrevistas, desenvolver a assertividade e o poder de argumentação lhes permitiu fazer escolhas que os colocou de forma diferenciada na vida.

As falas convergem na negação ao ingresso no tráfico de drogas, de gangues de assaltantes e na maternidade adiada pela opção da formação superior. Novos horizontes mentais moldam um senso de poder exercer controle sobre suas vidas (BARRESI, 2001). Esse senso de poder atua como núcleo da ação (BANDURA, 2001), orientando a capacidade para a ação e a escolha de cursos comportamentais. O comportamento desses jovens passou a ser definido a partir de critérios que pautam a valorização de sua saúde e seus projetos de vida.

Valores: a ressignificação enquanto potência transformadora de si

Foi possível compreender que o educador da ONG se situa como elo afetivo e de cuidado, possibilitando aos jovens estabelecer um novo modelo relacional. A escuta, a reciprocidade e o respeito estabelecidos na relação são fundantes para a mudança comportamental. Considerando os contínuos *feedbacks*, conselhos e incentivos, o educador se constitui uma referência de ética de vida e postura profissional, influenciando suas escolhas de curso de vida:

Eu tive uma professora, uma mulher determinada frente a suas convicções, com muita doçura no trato pedagógico. E eu acho que isso foi o que me fez pensar “eu quero ser algo parecido com isso”. Eu não sabia naquela ocasião se era pedagogia, nem o que era pedagogia. Mas eu gostava da forma do abordar, do conversar, do respeito ao tempo do outro. (J2)

Segundo Costa (2001), a presença amplia o conteúdo da relação pedagógica que passa a se alicerçar na afetividade, na ternura e na compreensão. A “cumplicidade” estabelecida pelo educador funda um sistema de dádiva que tem por base a cultura de compromisso com outro que lhes permite estar ali. Todo o investimento da organização no jovem tem como perspectiva seu retorno à comunidade para partilhar conhecimentos e articular grupos de ação coletiva com outros jovens. Essa dimensão valorativa origina uma consciência moral,

fundamentando a internalização de uma atitude de cidadania e responsabilidade social. A ciranda solidária educador-educando-comunidade transcende em seus sentidos de vida:

Eu já dei aula de teatro no bairro e fiquei muito mais próxima das pessoas da minha comunidade. Era num lugar perto do ponto de drogas de lá, então, essa convivência me deixou muito mais preocupada, me despertou muito mais pra isso. Porque eu perdi muitas alunas pro tráfico, que se envolveram com traficantes e não irem mais pra aula porque eles não deixam sair. Me contavam “ele me bateu”, mas sorrindo. E é cotidiano delas, e nenhuma têm mais de 17 anos. Então, é uma realidade que eu quero mudar e vou lutar por isso, é o meu objetivo dentro da faculdade. Eu quero formar cidadãos, formar críticos, de poder dizer “Eu não quero isso, porque eu acho que não é certo”. (J6)

A filosofia da organização coloca em operação a tríade dar-receber-retribuir e faz circular a solidariedade como um valor. Os jovens relataram que a convivência em “relações humanas” possibilitou modificar sua forma de se expressar com seu campo de relações, reestruturando-o.

O sistema moral promovido pela ONG estrutura-se na dádiva que representa uma forma de associação e aliança fundada na “circulação de bens ou serviços”, cujo significado simbólico, “cria, alimenta ou recria o elo social entre as pessoas” (GODBOUT, 1999, p. 32). Por meio da dádiva, a rede de apoio social estabelecida contribuiu para que os jovens ressignificassem sua representação da comunidade. Eles que outrora sentiam vergonha de morar em bairros periféricos – inclusive criando estratégias para evitar a identificação com um lugar estigmatizado pela pobreza, violência e o narcotráfico –, desenvolveram uma motivação para atuar na comunidade. Segundo os relatos, o vínculo se constituiu quando eles jovens reconheceram a potencialidade de transformação da realidade comunitária, através da ação coletiva junto com outros jovens e moradores em uma postura proativa e de liderança.

Os valores movem a solidariedade (GODBOUT, 1999), entendida aqui como o sentido ético de colocar-se conscientemente no lugar do outro. Os jovens expressaram identificar-se subjetivamente com o jovem que poderiam ter sido sem o suporte oferecido pela ONG. A solidariedade, nesse sentido, conforma uma relação de responsabilidade com o outro que emerge do pertencimento e da circulação da dádiva.

No cotidiano das interações e atividades da organização, os valores são vivenciados, praticados e incorporados pelos jovens (COSTA; LIMA, 2000). Os valores emergem das percepções e significados pessoais e sociais, como parte do processo conscientizador. Observou-se que experienciar o outro no trabalho em grupo possibilita aos jovens conceber uma dimensão coletiva na interdependência dos papéis e corresponsabilidade tanto nos ensaios das peças, quanto nas ações políticas. A força do “estar juntos” promove o respeito à

diferença, o comprometimento e a solidariedade. Esta aprendizagem consolida a perspectiva cidadã e confere à participação juvenil um matiz de inserção social.

As falas demonstraram que a vivência do contexto é assimilada e se espalha na prática cotidiana. Conforme relatou J2, as discussões promovidas pela ONG reverberam de “forma significativa” na sua construção como sujeito, servindo de parâmetro para reestruturar sua postura nas relações interpessoais e profissionais. Em um contínuo esforço para aproximar o “abismo” entre seus valores e sua prática.

À medida que a reflexividade aporta ao autoconhecimento, o jovem passa a significar-se a partir de critérios diferenciados, concebendo um valor positivo a si próprio. Ele constrói uma visão que enfatiza seus atributos e qualidades, compreendendo que embora possua desvantagens educacionais, econômicas e de oportunidades, pode ser “diferente”, “ousado”, “criativo” e diluir possíveis barreiras ao seu desenvolvimento. A consciência de sua potencialidade aparece como elemento-meio que impulsiona a agência, estruturando atitudes e condutas de valorização da vida.

Em todo esse processo de formação a gente descobre que pode falar pra outros jovens e estar dentro da comunidade se tornando referência de trabalho. [...] Eu hoje me enxergo como uma pessoa em processo de desenvolvimento, mas que tem possibilidade e todo um panorama pra se conquistar em termos de direitos, de formação do individual, de projeto de vida. De se entender enquanto sujeito, de enxergar o sentido de estar na comunidade, no mundo. (J3)

Na ressignificação da vida, os jovens gestam seu sentido existencial. O sentido é o componente motivador da ação, e emerge da consciência, definida por Frankl (2005) como a capacidade de julgar o valor dos próprios atos. Os valores, então, constituem guias da ação, pautando formas de viver (PUIG, 1998).

A motivação proveniente do sentido não resulta apenas de um sentimento de confiança em suas capacidades, mas, sobretudo, da percepção da importância da mudança a operar pela constituição de um significado existencial. Os relatos expressam a construção de um eixo longitudinal de meta-necessidades, valores e aspirações diferenciadas (reconhecimento, agência, autonomia, qualidade de vida) que os orientam em direção à auto-realização do ser.

Este plano põe em contato o *quem eu fui* com o *que pretendo ser* em um arco intencional (RICOEUR, 1987) que confere significado ontológico à motivação e à práxis:

Eu morava numa comunidade muito pobre, não tô falando numa comunidade periférica simplesmente, mas de um lugar que não tem asfalto nem esgotamento sanitário, de casa com palafitas e que foi aterrado e virou um bairro. E eu era aquele menino que não tinha as condições financeiras, mas que tinha o desejo de ter boas coisas, uma boa vida. Então, o problema é saber como trabalhar com isso, como lidar com esses desejos. E aí você começa a perceber – pelo menos com a educação, com as referências que eu tive –, que ou você se contenta com o que tem ou vai querer transformar de forma lícita, positiva, pra que você e pra outras pessoas [...].

Eu nunca pensei, era sonho antigamente ir à universidade, jovem de escola pública, filho de mãe solteira, que também tem que trabalhar e ajudar a realidade dentro de casa. Isso existe desde uma questão de luta política e de posicionamento. (J4)

Para os jovens entrevistados, a formação superior foi como ponto de partida e elemento estruturante do seu novo modo de estar-no-mundo. Converte com a ideia desenvolvida por Frankl (1991) de que o comportamento humano tem relação e depende da vontade de sentido da pessoa. Trata-se de um *porquê viver*, tendo em vista um *para quê*, que fortalece o sujeito, dotando-o de uma consciência de poder e de agência que contrabalança circunstâncias externas do contexto social e condições internas se transfiguram na insegurança, no sentimento de incapacidade e na crença da inexorabilidade do destino.

A cultura envolve, molda e define as relações, e nestas, os sujeitos se apropriam sistematicamente da experiência humana. Trata-se de uma aquisição crítica e criadora, incorporada no próprio ser (FREIRE, 1979). Interações dialógicas, como as promovidas pela ONG, demonstram ser essenciais para construção das referências de sociabilidades dos jovens, orientando suas maneiras de agir e de expressar-se nas relações interpessoais e sociais.

De fato, a estrutura organizacional da ONG catalisa a relação dialética entre a dimensão existencial dos jovens e o universo sociocultural. O ambiente da participação estabelece uma ponte para o mundo, por meio de um acervo cultural que organiza sua estrutura de significados para pensar o mundo e compreender conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, e a relevância destes no contexto social. Esse acervo é experienciado na circulação de ideias e valores, que intersubjetivamente vão adquirindo sentido e sendo vinculados à identidade e à subjetividade de cada jovem. Consolidando esta vertente de conscientização, vão sendo criadas as condições para que eles desenvolvam seu modo de ser.

Ao trilhar esse caminho, a pessoa se constitui sujeito, condição a qual Freire (1979) atribui a capacidade de criar a própria história. Para jovens que sofrem preconceitos, se sentem marginalizados pela sociedade e enfrentam problemas na escola, família e comunidade, o processo conscientizador possibilita elaborar novas visões e expressões de mundo e produzir sentidos desmistificadores da realidade. Dinamizar a cultura, nesse sentido, é provocar o desenvolvimento de novas relações com o social: a mudança na forma de perceber sua presença e atuação no mundo repercute na construção da identidade de “jovem criador”, capaz de transformar a si e sua sociedade. A assunção dessa identidade tece a integração com a sociedade, organizando seu modo de ser cidadão.

Considerações Finais

O processo e as dinâmicas contextuais que subsidiam a constituição de si por jovens em situação de risco pessoal e social, emergem como uma base segura a estratégias de promoção da saúde, prevenção e atenção dos agravos à saúde. Por meio de ações que focalizem a dimensão da mente e da consciência, possibilitando que os próprios sujeitos desenvolvam comportamentos e atitudes positivas. De modo a incorporar um valor de bem viver, de competência para a vida, que resulte na autoproposição da saúde enquanto elemento fundamental na construção do ser.

Os desafios, descobertas e mudanças psicológicas que caracterizam a juventude geram conflitos na construção da identidade. A formação de uma compreensão depreciativa de si pode gerar problemas de adaptação, distanciando o jovem da construção de um projeto de vida: uma das formas de constituir um sujeito capaz de enfrentar assertivamente situações de risco. Pois, como afirma Branden (1996, p. 9), “os dramas da nossa vida são reflexos das visões mais íntimas que temos de nós” mesmos.

Para o jovem conduzir um processo de vida saudável, há de ser estimulada a sua autoestima, reconhecendo sentimentos de competência pessoal e de valor pessoal enquanto constituintes da sua própria referência. A competência pessoal é a capacidade de pensar, entender os fatos da realidade histórica e escolher numa direção segura para si. Enquanto o reconhecimento do valor pessoal advém de um autoconceito positivo. A presença desses componentes contribui para o enfrentamento dos desafios da vida, na garantia de atendimento de suas necessidades e de oportunidades de construir sua felicidade.

A evolução da consciência pressupõe um cuidar holístico que favoreça a promoção do autoconhecimento e do crescimento físico, cognitivo e emocional. De modo a oferecer aos jovens recursos que lhes permita organizar forças para alterar sua subjetividade.

Entendido como um processo pelo qual as pessoas adquirem controle sobre suas vidas, o *empowerment* remete a aquisição de poder. Esse poder advém do desenvolvimento das ferramentas necessárias para a agência enquanto capacidade de ação, controle e decisão. O bem-estar vincula-se às possibilidades de agência, apresentando-se como consequência do processo de *empowerment*.

O bem-estar é construído a partir da assertividade, da criação de um projeto de vida, ao invés de meramente reagir às circunstâncias da vida. A construção da autonomia e do

senso de responsabilidade por seus atos, nesse sentido, orientam os jovens na melhora da saúde física e mental.

Promover conhecimentos, valores e atitudes positivos emerge como estratégia de enfrentamento para redirecionar processos de vida desestimulantes e inadequados, na medida em que apontam ao desenvolvimento integral do ser humano. A cultura, enquanto componente essencial na configuração dos contextos sociais em que o jovem está inserido define também a qualidade das relações estabelecidas e das oportunidades disponibilizadas.

Na organização estudada, os jovens encontram uma nova forma de relacionamento com as fontes de significado e de sentido da existência humana, permitindo-lhes desenvolver uma nova percepção da vida. Essa percepção traduz-se em uma ética de bem viver com a ressignificação do seu modo de ser e, portanto, reflete na sua atitude frente a fatores de risco tais como o consumo de drogas e álcool em excesso, práticas sexuais desprotegidas e a criminalidade.

O jovem direciona-se para desenvolver seu potencial, afastando-se de situações de risco. A crença de poder conduzir sua vida converge na formação de um *locus* de controle interno. Através da percepção da responsabilidade sobre os acontecimentos, ele desenvolve uma relação de cuidado consigo. A promoção do autocuidado se dá na constituição de uma postura autodeterminada que objetiva sua qualidade de vida.

Referências

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.
- BARRESI, J. Extending self-consciousness into the future. In: MOORE, C.; LEMMON, K. (Eds.). **The self in time: developmental perspectives**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 2001. p. 141-146.
- BASTOS, A. C. **Modos de partilhar: a criança e o cotidiano da família**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.
- BIESTA, G.; LAWY, R.; KELLY, N. Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 4, n. 1, p. 5-24, 2009.
- BOGHOSSIAN, C. O.; MINAYO, M. C. S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2009.
- BRANDEN, N. **Auto-estima e os seus seis pilares**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- _____. **Presença educativa**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- COSTA, A. C. G.; LIMA, I. M. S. O. **Programa Cuidar: livro do professor: educação para valores com base na ética biofílica**. Belo Horizonte: Modus Faciendi; 2000. v. 1.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- DOR, E. M. Relações interpessoais na família: contribuições para uma análise filosófica das relações familiares. In: PETRINI, J.C et al. (Org.). **Família XXI: entre pós-modernidade e cristianismo**. São Paulo: Companhia Iluminada, 2003. p. 45-58.
- EISENSTEIN, E.; SOUZA, R. P. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ENGLE, P.; CASTLE, S.; MENON, P. Child development: vulnerability and resilience. **Social Science Medicine**, v. 43, n. 5, p. 621-635, 1996.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia para todos**. Petrópolis: Vozes, 1991.
 _____. **Um sentido para a vida**. Aparecida: Idéias & Letras, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.

GODBOUT, J. **O espírito da dádiva**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; MERLLIÉ, D.; PINTO, L. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 59 - 106.

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 5-14, set./ out./nov./dez. 1997.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MORTMER, J. T.; SHANAHAN, M. E. **Handbook of the life course**. New York: Kluwer, 2003.

MOTA, L. **A dádiva da sobriedade: a ajuda mútua nos grupos de alcoólicos anônimos**. São Paulo: Editora Paulus, 2004. (Série Alternativa)

MÜXEL, A. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem rótulos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 151-166, mai./jun./jul./ago. 1997.

OWENS, T. J. Self and identity. In: DeLAMATER, J. (Ed.). **Handbook of Social Psychology**. New York: Kluwer, 2003. p. 205-232.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV (105-106), p. 139-165, 1990.

_____. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1987.

RIBEIRO, R. J. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 19-33.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Orthopsychiatric Association**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

SHANAHAN, M. J.; ELDER, G. H. History, agency, and the life course. In: DIENSTBIER, R. A.; CROCKETT, L. J. (Eds.). **Agency, motivation, and the life course**. Lincoln: University of Nebraska, 2002. p. 145-186.

SOUZA, C. Z. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, n. 20, p. 47-69, 2004.

TAYLOR, C. **Human agency and language**: philosophical papers I. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

VALSINER, J. Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In: VALSINER, J. (Ed.). **Child development within culturally structured environments**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988. p. 283-297.

VALSINER, J. Culture and development. In: VALSINER, J. (Ed.). **Culture and human development**. London: Sage, 2000. p. 48-62.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZALUAR, A. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

ZITTOUN, T. Symbolic resources and responsibility in transitions. **Young**, v. 15, p. 193-211, 2007.

ARTIGO III**Educação para a saúde: discutindo uma prática pedagógica integral****Resumo**

Este artigo objetivou analisar os fundamentos teórico-metodológicos de uma prática educativa integral em saúde promovida por uma ONG junto a jovens em situação de risco pessoal e social. Foram realizadas entrevistas em profundidade com seis participantes, a observação sistemática das atividades educativas e a pesquisa documental de textos, reportagens e vídeos no blog institucional. Articulando métodos diversos, esta ação educativa promove o diálogo, a dinâmica da problematização, trabalhando em grupos cooperativos e fortalecendo relações horizontais entre os jovens e os educadores. Os resultados apontam para a formação de uma postura reflexiva que permitiu aos jovens ressignificar tabus e mitos sobre questões de saúde, e compreender melhor a si mesmos, constituindo-se como sujeito. A análise crítica da informação mostra-se essencial para que se estabeleça uma relação entre o conhecimento e seu valor para a vida, e, por conseguinte, a saúde. O sentido construído é parâmetro de escolhas e motor de ações de autocuidado. Ao criar condições para que o jovem reflita e explore conceitos e procedimentos sociais e de saúde, esta prática educativa lhe oportuniza construir uma visão sobre a saúde e o significado de ser saudável. Conclui-se que o desenvolvimento da capacidade de análise, discernimento e decisão recruta o jovem para organizar e conduzir sua vida pessoal e coletiva, de forma mais crítica, autônoma e participativa.

Palavras-chave: Juventude; Educação em Saúde; Metodologia de ensino-aprendizagem; Desenvolvimento humano.

Abstract

This article attempts to analyze the theoretical and methodological fundamentals of an integral educational experience of practice in health promoted by an NGO with young people at personal and social risk. In-depth interviews were conducted with six participants, systematic observation in educational activities and research documentary texts, reports and videos on the institutional blog. Articulating different methods, this educational activity promotes dialogue, the dynamics of questioning, working in cooperative groups and strengthening horizontal relationships between young people and educators. The results indicate the formation of a reflexive stance that allowed young people reframe taboos and myths about health issues, and better understand yourself, becoming an agent. The critical analysis of the information shown to be essential to establishing a relationship between knowledge and its value for life, and therefore health. The meaning built is parameter of choices and engine actions of self-care. By creating conditions for the young to reflect and explore concepts and procedures of social and health education practice that will nurture a vision to build on health and the meaning of being healthy. It is concluded that the development of analytical capacity, discernment and decision support to organize and conduct their personal and collective life, more critical, autonomous and participatory.

Keywords: Youth; Health Education; Methodology of teaching and learning; Human Development.

Introdução

A educação em saúde constitui-se na combinação de experiências de aprendizagem delineadas para desencadear ações conducentes à saúde (CANDEIAS, 1997). Enquanto expressão da vida e do conhecimento, os saberes e as práticas convertem-se em recursos para a adoção de novos hábitos e condutas de saúde. Mobilizar as pessoas a atuarem em prol da própria saúde requer intervenções educativas que promovam uma compreensão dos condicionantes da saúde, relacionando-os ao viver cotidiano.

Por meio de uma abordagem preventiva, a educação em saúde tradicional segue as postulações do behaviorismo e do individualismo, trabalhando com a ideia de que os modos de vida dos indivíduos são as principais causas da falta de saúde (RODMELL; WATT, 1989). Partindo da hipótese de que os problemas de saúde resultam da precária situação educacional da população em geral, esta prática pedagógica objetiva a aquisição de novos comportamentos e práticas. Os comportamentos inadequados seriam passíveis de serem corrigidos pelos indivíduos, mediante informações científicas oferecidas por profissionais da saúde, como uma questão de escolha pessoal.

Desde a década de 1970, com a organização dos movimentos sociais e a interlocução com teorias das Ciências Humanas, o campo teórico da Educação em Saúde tem sido vigorosamente repensado em suas práticas autoritárias e normalizadoras. Propostas de Educação Popular em Saúde, inspiradas na pedagogia libertadora de Freire, visam romper com a verticalidade da relação educador-educando e a transitoriedade das ações, valorizado trocas interpessoais, o diálogo e a compreensão do saber popular.

A principal crítica ao modelo hegemônico refere-se a não consideração dos determinantes psicossociais e culturais nos comportamentos de saúde. Ao tomar os usuários como objeto das práticas educativas e carentes de conhecimento sobre saúde, perde-se de vista que os comportamentos são orientados por crenças, valores e representações sobre o processo saúde-doença.

Diversas pesquisas têm demonstrado que a informação é apropriada pelos indivíduos, que elaboram significados próprios do que lhes foi transmitidos (LIMA-COSTA et al., 2002; GAZZINELLI et al., 2005). Os aspectos subjetivos, igualmente, devem analisados através do papel das histórias de vida na construção da capacidade volitiva, a percepção pessoal aparece como fator decisivo à mudança de comportamentos.

Na constatação da ineficácia de modelo de comunicação informacional, se estabelece o distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica na Educação em Saúde. Nas últimas décadas, mediante a contribuição das Ciências Sociais Contemporâneas e de estudos da Antropologia da Saúde, vários autores têm enfatizado a importância de se observar o sujeito em sua totalidade. A atenção aos processos intelectuais, afetivos e culturais tem constituído uma via para lograr maior efetividade em termos da mudança de conduta (ALVES; RABELO, 1998). Esta reorientação crescente das reflexões teóricas e metodológicas busca superar a visão biomédica e avançar na compreensão da complexidade que caracteriza o campo da Educação em Saúde.

O modelo emergente utiliza o diálogo como instrumento essencial para constituir uma relação horizontal entre o educador e os educandos, repercutindo na coparticipação e corresponsabilidade no diagnóstico dos problemas. Desse modo, o saber técnico pode ser renovado no cotidiano das ações de saúde na interlocução com o saber popular.

Para o entendimento das necessidades subjetivas e culturais, o modelo denominado dialógico adota como cerne o indivíduo, a sua realidade objetiva e condições de existência (AYRES, 2001). O educando é reconhecido como sujeito de uma prática educativa que visa o desenvolvimento de sua autonomia no cuidado com a saúde. Parte, portanto, das experiências de vida dos indivíduos para que estes aprendam mais sobre si e sua realidade, capacitando-se para enfrentar as dificuldades cotidianas (SMEKE; OLIVEIRA, 2001).

Este novo marco conceitual focaliza a constituição de sujeitos para a transformação de condições de saúde e melhoria da qualidade de vida. A metodologia de enfoque promocional utiliza a comunicação dialógica através da problematização e da reflexão sobre os determinantes sociais do processo saúde-doença e seus saberes e práticas de saúde vivenciadas (GAZZINELLI et al., 2005).

O modelo dialógico tem sido associado às mudanças duradouras de hábitos e de comportamentos para a saúde, pela construção de novos sentidos e significados individuais e coletivos sobre a saúde (FERRAZ et al., 2005). Entretanto, a prevalência da racionalidade biomédica nos serviços oficiais e na formação de recursos humanos condiciona práticas educativas de abordagem preventivista e normativa (OLIVEIRA, 2005).

Na revisão de literatura que precedeu a elaboração desse artigo foram identificados alguns fatores problemáticos recorrentes, quanto às estratégias utilizadas: a) A questão da temporalidade com projetos de curto prazo e o trabalho focado no aqui-agora: impossibilitando aos profissionais de saúde conhecer as representações e processo de apropriação e definição cultural dos usuários, para fornecer-lhes oportunidades e instrumentos

para a reflexão sobre suas atitudes e práticas. b) O público-alvo frequentemente não tem a oportunidade de expressar suas percepções os problemas de saúde, suas prioridades e propostas de solução. c) As propostas de Educação Popular têm se centrado na produção de oficinas e círculos de cultura que, por sua curta duração, promovem apenas um estímulo temporário, razão pela qual não haja garantias de manutenção dos novos hábitos. Apresentando um efeito similar aos de campanhas prescritivas ‘não fume’ ou ‘use camisinha’ que tão logo interrompidas, a população rapidamente esquece a informação. d) A produção vertical (em nível federal) de materiais de referências e a definição de diretrizes das políticas e programas de saúde inibem a participação protagonista dos usuários. Neste ponto, destaca-se a importância da territorialização de temas transversais, tais como a violência, o uso de drogas, desenvolvimento sustentável, nutrição e obesidade, dentre outros temas. e) A formação de recursos humanos em uma prática disciplinar, condicionada por uma estrutura organizativa setorial que dificulta a articulação entre saúde, cultura e educação. Uma formação de caráter holística passa necessariamente pelo desenvolvimento da capacidade de diálogo com o saber prático das pessoas e grupos, oferecendo elementos que possam fazer sentido em seu universo cultural e projetos de vida (RICE; CANDEIAS, 1989; BESERRA; ARAÚJO; BARROSO, 2006; LOPES; MALFITANO, 2006).

Neste artigo, considera-se a educação em saúde como uma construção compartilhada de conhecimento que parte das experiências e práticas dos sujeitos envolvidos (CARVALHO; ACIOLI; STOTZ, 2001). Um ambiente intersubjetivo que fornece instrumentos culturais, sociais e afetivos para que os sujeitos empreendam a construção de seu ser e modifiquem as relações sociais que influenciam sua qualidade de vida. Configura-se justificado, portanto, indagar quais aspectos e elementos desencadeariam esse processo transformador de desenvolvimento humano integral.

Uma abordagem integral no processo educativo enseja a atenção para a co-construção entre a dimensão perceptual-vivencial e a práxis dos sujeitos (GOODMAN, 1997; FREIRE, 2006). A perspectiva pragmática e situacional é contemplada quando o processo educativo assume-se como mediador da inserção social, adotando como fundo a vivência cotidiana e as relações com o mundo. Neste ponto, importa compreender a apropriação pessoal dos processos socioculturais, para adentrar no âmago da formação de vínculos com o coletivo e da própria individualidade (VYGOTSKY, 2007).

A despeito da tradição da objetividade nas práticas de saúde, é preciso considerar a subjetividade e a troca intersubjetiva como elementos constituintes da experiência humana. As emoções e sentimentos manifestam a afetividade que brota nas relações, e vis-à-vis são

fundamentais na elaboração dos significados que configuram a “estrutura da consciência”, conjuntamente com os processos cognitivos (VYGOTSKY, 2008). Destarte, mesmo um contexto educativo se apoia na aprendizagem informal que emerge na intersubjetividade dos alunos. A vivência lúdica entre os pares constitui parte essencial da construção do conhecimento. Para além da imaginação e fantasia, as manifestações artísticas estabelecem uma forma de assimilação, reflexão e ressignificação do referencial sócio-histórico e cultural (VYGOTSKY, 2007).

Consonante a esta abordagem, o presente artigo objetiva analisar os fundamentos teórico-metodológicos de uma experiência de prática educativa de caráter integral voltada a jovens em situação de risco pessoal e social. Será apresentado de que forma a articulação dos métodos pedagógicos da Educação problematizadora, da Aprendizagem cooperativa e da Educação entre pares amalgamam saberes, de modo a abranger as múltiplas dimensões do ser humano.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo sobre uma prática educativa integral desenvolvida por uma Organização Não Governamental (ONG), junto aos jovens integrantes. Tendo a experiência de Educação em Saúde como eixo da discussão, buscou-se destacar os elementos característicos da prática pedagógica desenvolvida, articulando-os analiticamente com os fundamentos metodológicos relacionados à Educação problematizadora, à Aprendizagem cooperativa e à Educação entre pares.

Estes modelos apresentam pontos de convergência como o diálogo, a participação ativa dos educandos e a promoção de relações mais horizontais no processo educativo, todavia, suas estruturas organizativas são delineadas de forma distinta. Para efeito desta pesquisa, importa como a articulação de métodos possibilita conduzir um processo educativo de alcance pluridimensional.

O estudo foi realizado no Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA) que, por meio da arte-educação, visa à formação para cidadania e a atuação comunitária de adolescentes e jovens em situação de risco pessoal e social. Atualmente a organização trabalha com 69 adolescentes e jovens, sendo 36 do sexo masculino e 33 do sexo feminino, com um período médio de 2 a 4 anos de participação nos quatro grupos de teatro e no grupo de poesia.

Fundada em 1994, esta ONG baiana desenvolveu uma metodologia de arte-educação, cuja práxis estrutura-se nos três dias semanais do Espaço de Linguagem e Expressão (ELE), onde as peças são criadas em parceria com os jovens, desde o planejamento das atividades e a concepção do projeto. Esse processo educativo constitui uma “auto-avaliação individual e em grupo, que se traduz numa forma estética capaz de provocar consciência sobre a importância da pessoa e da coletividade nos processos de transformação” (Blog do CRIA). Objetivada na discussão prática e teórico-conceitual das vivências da juventude e dos problemas enfrentados na família, escola e comunidade.

Baseando-se no Programa de Educação para a Cidadania do CRIA, anualmente é oferecido um currículo focado nos eixos temáticos: Educação, Saúde e Cultura. A produção dos textos dos espetáculos é precedida pela leitura de textos, pesquisas, debates com estudiosos e pesquisadores de universidades locais e elaboração de artigos sobre temas como questões étnico-raciais, cidadania, sexualidade na adolescência, gênero, direitos humanos, enfrentamento da violência sexual e doméstica, saúde sexual e reprodutiva, prevenção do HIV/AIDS, uso de drogas lícitas e ilícitas e discriminação social.

A ação educativa se estende à participação dos jovens na gestão institucional e à atuação como multiplicadores, percorrendo os vários níveis de formação: monitor I e II, assistente e orientador. É estimulada, igualmente, a participação política, através da organização de eventos para discutir políticas públicas para juventude e a inserção dos jovens em espaços de controle social.

Neste espaço, foram entrevistados seis jovens na faixa etária entre 24 e 29 anos, selecionados segundo os seguintes critérios de inclusão: (1) maior tempo de permanência – relaciona-se ao maior contato com os mecanismos pedagógicos de formação educativa; (2) Diferenças na trajetória institucional – a diversidade de atividades oferecidas cria distinção interna entre os integrantes, assim, nem todos vivenciam as mesmas experiências ou gozam das mesmas oportunidades. Os níveis diferenciados de envolvimento com a organização e o que ela oferece, são importantes para verificar o papel educativo da ONG para além da formação em Artes, e (3) Divisão equitativa por gênero.

Para melhor assimilar a perspectiva organizacional da ONG, decidiu-se, igualmente, entrevistar a coordenadora da área de Saúde, objetivando apreender os aspectos do contexto institucional e os processos e dinâmicas que envolvem e compõem as diversas atividades e relações estabelecidas no ambiente.

Todos os participantes concordaram com os objetivos e a metodologia da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi aprovado pelo

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Bahia (ISC/UFBA), sob o protocolo de nº 038/09.

Para obtenção dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) observação participante – no período de outubro de 2010 a janeiro de 2011 – para identificar os elementos estruturantes dos processos e dinâmicas de relações, aprendizagens e atividades que compõem o processo educativo; (b) entrevistas em profundidade objetivando compreender as percepções e os significados atribuídos pelos jovens educandos, e (c) pesquisa documental de materiais impressos produzidos pela ONG e de textos, reportagens e vídeos no blog institucional criando.org.br.

Para o tratamento dos dados, inicialmente foram construídas categorias de análise para descrever os aspectos culturais e os objetivos da prática pedagógica da organização (MINAYO, 1996). Essas categorias reportavam-se às metodologias de aprendizagem supracitadas, organizadas em subcategorias que definiam seus conceitos e elementos característicos. Utilizou-se o procedimento da análise de discurso para compreender as percepções e experiências do processo educativo relacionando-os a posição social dos sujeitos (FIORIN, 2005).

Resultados e discussão

Educação problematizadora: lastro estruturante para a construção do conhecimento

A educação problematizadora atua como eixo estruturante da relação institucional com os participantes. O caráter reflexivo desse método implica no aprofundamento constante da discussão sobre a realidade, para que os jovens construam sua concepção da vida social, compreendendo o seu lugar no mundo. Esse ato de imersão na consciência resulta em uma inserção crítica nesta realidade (FREIRE, 2005).

Observou-se que a reflexão originada nas experiências pessoais, torna-se um contato analítico com a própria vida. Fundamenta-se na provocação de questionamento dos jovens pelos educadores, retirando-os da zona de conforto característica da passividade, da alienação da certeza absoluta, dos mitos e tabus, muitos dos quais relacionados à sexualidade e a condição juvenil como relataram os entrevistados.

Na condição de sujeito do processo educativo o jovem se sente desafiado a buscar respostas às emergentes inquietações, ampliando sua consciência crítica e transformadora.

Segundo J5, “pensar sobre as coisas que nos afetam, é o ponto de partida para uma nova forma de agir”. De fato, as falas dos jovens informantes expressam uma associação entre conscientização e constituição como sujeito, constantemente referida como seu “entendimento enquanto ser humano”. Corroborando a ideia da educação como um processo de humanização onde o diálogo constitui uma base existencialista (FREIRE, 2005).

Na produção do conhecimento conforma-se uma dinâmica ontológica, que repercute na resignificação do ser, tal como explica J3:

Através dessa participação você se constrói como indivíduo, isso te aponta milhares de oportunidades, entende melhor as suas relações, o seu estar no mundo, o que você acredita, e constrói, fortalece suas ideologias.

A adoção de uma perspectiva de aprendizagem pela ONG converte o educador em mediador do debate em torno de questões pertinentes aos temas em estudo. Problematizando conceitos e conteúdos para instigar a capacidade autoral e investigadora dos jovens.

Esta proposta de trabalho adquire especial interesse ao campo da Educação em Saúde por privilegiar questões que surgem dos interesses e necessidades dos jovens, que em grupos elaboram uma concepção ou uma proposta criativa para o problema (MAGDALENA; COSTA, 2003). Nesse processo, eles desenvolvem uma cultura de autodidatismo com a valorização do labor da pesquisa e da autoria de pensamento, que, nas narrativas dos jovens, aparece relacionado ao desenvolvimento de suas potencialidades e compreensão dos vários prismas que integram as questões de saúde e seus determinantes sociais.

No entendimento de Freire (2003), a educação se projeta, também, com uma dimensão política que pretende, ao prover o indivíduo de condições intelectuais autônomas, despertar seu reconhecimento como sujeito social ativo. Observou-se como as práticas democráticas experienciadas nos trabalhos em grupo, assentam ao reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania e ao aprendizado dos princípios fundamentais que regem os procedimentos jurídicos. A identidade de sujeito de direitos, definida por J1 como “zelador de direitos”, explicita a importância que os jovens conferem ao conhecimento de seus direitos.

Esta identidade repercute na reivindicação consciente pela efetivação desses direitos e é estruturadora de um modo de agir consonante. Como expressa J5, os jovens passam a “compreender sua liberdade como” uma ética de “responsabilidade com o coletivo”. Nesse sentido, a vivência na organização arregimenta o elo entre a transformação pessoal e a social, mediante a percepção de que sua conquista pessoal subjaz a luta política cotidiana e institucional.

Com o envolvimento com o social, com a coletividade, você transforma sua vida em uma militância integral, em tempo integral, porque você faz isso na sua casa, no

trabalho, com seus amigos. Mas é de a gente está dialogando, provocando para estimular, contribuir com algumas mudanças de posturas. (J2)

As discussões e debates promovidos pela ONG oferecem pontos de referência para a constituição da identidade pessoal e coletiva dos jovens. Evocando valores que geram uma atitude filosófica diante de temas como a orientação sexual, relações entre os gêneros e a violência doméstica. Tal como discorre J2:

No momento que eu reflito uma questão, tipo violência doméstica, e eu consigo ver de forma significativa aquilo para minha pessoa, minha construção enquanto indivíduo, enquanto sujeito, isso se reflete diretamente na minha relação com minha mulher, na relação com minha filha, com minha mãe e com as outras mulheres do espaço onde eu trabalho.

Percebeu-se que a dialogicidade oportuniza aos jovens redefinir a si mesmos e a sua condição humana, antes vislumbrada em aspectos superficiais. Os conteúdos trabalhados pela organização são basilares ao seu desenvolvimento, envolvendo temas como as mudanças corporais da adolescência, a descoberta da sexualidade e as práticas sexuais. Entretanto, obter informações para a saúde constitui apenas o ponto de partida para a aprendizagem. Nas palavras de J1, “[...] a informação é importante sim; mas, desde quando, o indivíduo saiba [...] e como é que ele transformará essa informação em ação”.

De fato, o autocuidado é uma relação de atenção e zelo que o indivíduo estabelece consigo mesmo. Encerra uma noção subjetiva forjada na compreensão fenomenológica, que engendra uma nova percepção dos determinantes socioculturais da saúde. Para entender como funciona este processo na organização, recorre-se a narrativa de J1, quando ele explica como a informação transfigura-se em objeto de uma análise crítica, por jovens e educadores:

Saber qual o significado que a informação tem para a vida é grandeza do processo da construção do conhecimento. [...] Não é dizer: você tem que usar camisinha porque é importante pra sua vida. [...] É você ter a possibilidade de conhecer, com o educador questionando: “O que você acha disso?”. Normalmente o que vem é o que o senso comum traz. “Mas você já pensou por esse olhar?”, e depois ele faz provocações: “E de que forma isso se encaixa na sua vida? Como você se deu com o preservativo? Qual a importância do uso?” [...]. Você está fazendo o outro pensar sobre aquilo, perceber que é importante [...].

Enquanto componente motivador da ação, é o sentido atribuído que impulsiona os jovens a assumir uma postura que se sobreponha a desejos e prazeres momentâneos. Através da problematização, eles se apossam do conhecimento, posicionando-se sobre o que a informação representa para ele e como se encaixa na sua vida. Nesse movimento a informação não se perde, tornando-se inócua, passa a estar associada a uma atitude de bem viver.

A decisão por assumir uma postura em prol da saúde é resultante do conhecimento sobre seu corpo. Os jovens se referem ao corpo como parte si enquanto referencial de bem-estar.

Desenvolve-se um valor positivo que promove a percepção de “que é importante, é fundamental para as escolhas que se faz da vida” como afirma J4.

Aprendizagem cooperativa: o relevo do grupo e o novo papel do educador

A aprendizagem cooperativa é definida como o conjunto de processos em que educandos se focam na ideia do trabalho coletivo, a fim de alcançar uma determinada meta ou objetivo, sob a orientação de um educador centralizado nestes processos (BESSA; FONTAINE, 2002). Baseada na interação social, essa metodologia de ensino permite a liberdade de posicionamento e a discussão, estimulando habilidades sociais e a construção de sentidos (AGUADO, 2000).

Na estrutura organizacional cooperativa, o educador passa a ser o “mediador na construção de conhecimento” (AGUADO, 2000, p. 47). Significa que, em pese o “poder do especialista”, ele não é a figura central na produção do saber, os parceiros de grupo são vistos como recurso de aprendizagem em primeira instância.

Foi possível perceber que, para além da necessidade de afiliação, há um forte componente de interdependência entre os jovens do grupo de trabalho, que promove o fortalecimento das relações interpessoais e a avaliação positiva do processo educativo (JOHNSON; JONHSON, 1999). No caso da ONG, a convivência com os pares adiciona a perspectiva lúdica ao ato pedagógico, conferindo-lhe a leveza que se traduz na fala de J4: “porque a descontração ajuda ao trabalho fluir, e a gente se sente mais confiante de falar com outros jovens”. Contrastando com a relação vertical estabelecida no modelo tradicional de transmissão do saber que, segundo os entrevistados, os inibe a participar, mesmo que seja para tirar dúvidas.

De acordo com Slavin (1995), o protagonismo dos educandos na construção do conhecimento se assenta na responsabilidade de aprender. Uma dinâmica que envolve discussão, argumentação e negociação enquanto etapas essenciais, que vão preenchendo lacunas as compreensão uns dos outros. Em consonância, os jovens entrevistados destacam a interajuda e a partilha de experiências e visões de mundo como elementos fundamentais no esclarecimento e compreensão dos conceitos em estudo. Seus relatos demonstram a valorização das informações e ideias trazidas pelos colegas, consideradas um fator decisivo na aceitação do conteúdo trabalhado. De modo a relacionar a corresponsabilidade na educação com a qualidade do discurso partilhado, e a forma como os significados sociais e culturais são interativamente produzidos.

Observou-se como nos pequenos grupos de trabalho cooperativo, os jovens são chamados a expor suas ideias. Essas indagações potencializam a (re)construção de entendimentos, atuando como meio para que os jovens desenvolvam a capacidade de agir sobre a informação. A intersubjetividade no processo de apropriação do conhecimento permite que os jovens se descentralizem, fazendo uma análise que ascende ao diálogo entre as percepções e os pontos de vistas distintos do seu. Os vários prismas convergem em uma compreensão mais complexa do objeto analisado, possibilitando uma transformação mais significativa do que se está a aprender.

Segundo Freitas e Freitas (2004), ao formular e verbalizar um discurso, os jovens constroem pensamentos mais estruturados e organizados. Em concordância, os entrevistados consideram salutar a possibilidade de descrever suas ideias e explicar suas razões. Para eles, constituir uma visão sobre “ser saudável” envolve construir, refletir e integrar conceitos e procedimentos de saúde. O movimento educativo da ONG configura-se no manuseio desses conceitos, como expressa J3, “o encanto dessas descobertas” impulsiona ações de cuidado com o corpo, “porque agora se sabe o que é esse corpo [...] entendendo sua importância para o nosso bem-estar”.

Para que os jovens sejam efetivamente sujeitos na produção do conhecimento, o educador assume um novo papel no processo educativo, o de observador (AGUADO, 2000). Na organização estudada, ele estabelece canais de comunicação com os grupos de trabalho, mediante o *feedback* permanente e em tempo útil. O objetivo é avaliar o desempenho individual e do grupo, para ajudá-los a reconhecer percepções equivocadas ou preconcebidas sobre doenças ou aspectos sobre seu corpo e a sexualidade, de modo a oportunizar a afirmação de alguns comportamentos e modificação outros.

Em suas narrativas os jovens ressaltam a importância do vínculo afetivo com o educador. O trato atencioso e a disposição para conversar são citados como um diferencial desse ambiente educativo:

[...] é de ter tempo e de querer atender questionamentos dos jovens. Ter a vontade e a satisfação de explicar, de compartilhar o conhecimento. [...] essa disponibilidade de estar junto é uma atitude do educador que reverbera nos ouvidos, na cabeça (J4)

Eles estabelecem um contraste entre essa atitude dos educadores e a falta de diálogo ou inabilidade de pais e professores para discutir temas de interesse, relacionados a conflitos psicológicos e identitários provocados pela condição juvenil. Neste ponto, em conotação negativa, eles se referem à “rua” e aos “amigos” como únicas alternativas disponíveis para sanar incertezas e obter conhecimentos sobre o uso de preservativos, as várias formas de

iniciação sexual e de praticar sexo ou informações o efeito de drogas. A vivência em uma comunidade caracterizada por eles próprios com um ambiente de risco, recrudescem-se em relações, hoje, percebidas como potencialmente prejudiciais em nos planos cognitivo e atitudinal, respectivamente.

Outro elemento destacado na prática metodológica da ONG é a atuação articulada dos educadores. Sob o ideal da integralidade, o planejamento dos conteúdos de cada área temática busca estabelecer uma convergência com a totalidade dos trabalhos desenvolvidos. Destarte, como defendem Bessa e Fontaine (2002), o trabalho colaborativo entre educadores é um contexto favorável para a experimentação de novas situações didáticas, que maximizem a aprendizagem. Contribuí também para o acompanhamento sistemático desses jovens através da troca de informações sobre seu desempenho escolar, a relação com a família e sua evolução no grupo. Conhecer as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem é o que possibilita aos educadores transpor o âmbito cognitivo e apoiá-los em seu desenvolvimento sócio-afetivo.

Fundamentalmente, a cooperação que emerge na ONG pode ser entendida como uma prática cultural, um modo de vida edificado na inclusão e no apoio mútuo (SLAVIN, 1995). As competências cooperativas adquiridas no grupo têm sido utilizadas no cotidiano dos jovens cidadãos quando agem na reivindicação de direitos e na transformação social a partir do senso de responsabilidade e de solidariedade.

Educação entre pares: uma motivação para aprender

A concepção de educação entre pares se desenvolve na estrutura horizontalizada de relações entre os participantes e na partilha de experiências enquanto elementos-meio para a construção do conhecimento, permitindo simultaneamente, promover a aprendizagem e o desenvolvimento do outro e de si mesmo (SHINER, 1999; ALCOCK et al., 2009).

O ato de compartilhar é fundamental ao estabelecimento de uma relação baseada na escuta e no diálogo construtivista entre o saber técnico-científico e saber prático (AYRES et al., 2003). Na prática metodológica da ONG, a educação entre pares cumpre a função de “dinamizar” o conhecimento entre os jovens. Esta abordagem se bifurca na figura do monitor responsável por mediar à discussão e a troca de saberes nos grupos –, contribuindo com a identificação dos pares com o tema em pauta. Ao passo que como líder ativista, o jovem atua na sensibilização e mobilização comunitária para luta por efetivação dos direitos sociais.

Através da proposta de trabalho em grupo, cada jovem assume a corresponsabilidade na aprendizagem dos colegas, desempenhando papéis diferenciados na resolução das atividades. Verificou-se que a participação ativa abarca todo o processo de “construção continuada” do conhecimento desde o planejamento do currículo anual até a avaliação das atividades, diferenciando-se, nesse sentido, da estratégia de *peers-led information*. Esta estratégia se caracteriza pela mera reprodução da mensagem técnico-científica adaptada e em linguagem adequada ao estilo de vida, grupo social e idade do público-alvo (TURNER; SHEPHERD, 1999).

Segundo Braungart e Braungart (1996), os jovens têm cultura própria, distinta da cultura dominante, referenciada por símbolos, crenças e comportamentos que expressam a singularidade da condição juvenil. Expressando concordância, as narrativas dos jovens explicitam que o senso de pertencimento torna-se um fator de “sedução” para seu ingresso na ONG. A frase “é jovem falando para jovem” foi citada por todos os entrevistados quando lhes foi perguntado o que lhes motivou a participar.

[...] eram jovens falando para jovens da necessidade do cuidado com o corpo, da prevenção do HIV/AIDS, da participação social, em como a gente podia interferir nos problemas que eram nossos e que geralmente a gente via como se não fossem, como se fosse uma coisa a parte. Quando eu vi, eu falei: nossa, eu também quero participar, expressar o que eu estou sentindo agora através dessa estratégia. (J3)

A convivência na organização apresenta-se como forma alternativa de “estar juntos”, para além dos problemas experienciados na escola e na comunidade. Os recursos lúdicos mostram-se essenciais para a mobilização dos jovens, constituindo um fator de adesão, como um “ponto de partida para começar a tomar gosto pela história” como profere J6.

De fato, as atividades lúdicas propiciam a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. De modo a construir uma dimensão afetiva que impulsiona a sensibilidade e o envolvimento dos jovens (LUCKESI, 2007). Segundo os relatos dos entrevistados, a consciência da importância do que estavam aprendendo não foi imediata ao ingresso na ONG, sendo construída no processo de sociabilidade, na farra dos encontros, nas brincadeiras e rodas de violão:

Eram as pessoas que já estavam adultas que tinham esse comprometimento [...] e apesar desses momentos de lazer [...] eles provocavam a discussão sobre a importância de tá ali, de poder falar o que você pensa, fazendo com que eu fosse percebendo isso, conforme fui amadurecendo. (J1)

Verificou-se que, por meio da arte a organização conecta os jovens com o âmago de suas crenças, sonhos, aspirações, medos, ansiedades, vontades – sentimentos estreitamente relacionados à construção da identidade. A linguagem cênica facilita a abertura dos jovens para falar sobre temas difíceis que lhes afetam intimamente.

Expressar sua condição juvenil construída em meio às dificuldades relacionadas às desigualdades sociais, através da leveza do riso, da alegria e da emoção, os move a transpor suas dores. Eles aprendem a redimensioná-las em uma trajetória de vida que pode ser transformada por sua própria ação.

O cotidiano da criação das peças trabalha no plano da consciência, com temas representam os jovens em seus dilemas identitários. Ancestralidade, preconceito racial, vulnerabilidade a DST/AIDS, gravidez na adolescência e direitos reprodutivos são alguns dos temas transversais que constituem a matriz discursiva com a qual esses jovens organizam sua identidade individual e coletiva, face às expectativas sociais e culturais simbolizadas na representação social negativa de imaturidade e irresponsabilidade juvenil.

Segundo Geertz (1989), a arte exprime as representações que o homem constrói a partir da sua leitura do mundo, na perspectiva de conhecer e intervir sobre a realidade. Através das narrativas, foi possível perceber como este espaço de discussão possibilita a cada jovem reconstitui sua história de vida nas formas de contar e pensar trabalhadas. Reverberando no reconhecimento de seu papel na melhoria das condições de vida de sua comunidade.

Essa transformação atitudinal ocorre pelo despertar dos sentidos que passam a atuar de forma integrada. Tratar-se de compreender e sentir o que antes era ignorado ou lhes gerava indiferença, como pontua J6: “o teatro abriu meus horizontes, me abriu pro mundo [...] hoje eu vejo um mendigo dormindo no chão, eu penso na dignidade dele, eu vejo que a gente pode interferir porque esse problema é nosso e eu não via como se não fosse, era como se fosse uma coisa a parte”.

O envolvimento social dos jovens decorre do objetivo de “provocar atitudes transformadoras de si e da sociedade em que vivem” (Blog do CRIA). Nesse intuito, ONG desenvolveu a noção de “dinamizador cultural” que *per si* comporta o senso de compromisso com o outro, através da responsabilidade de compartilhar o conhecimento adquirido na sua comunidade.

Resulta que muitos dos jovens, com o suporte da ONG, têm se transformado em referência de sua comunidade, articulando grupos com outros jovens e atuando como educadores em rodas de diálogo; ministrando palestras e cursos em associações de moradores; formulando e implantam projetos sociais ou se engajando no grêmio escolar.

Organizados em grupos comunitários, os jovens atuam como multiplicadores desenvolvendo ações sociais, que os reposiciona neste espaço. Eles realizam um trabalho de

pesquisa e observação problematizadora do cotidiano que fundamenta a elaboração de peças teatrais, vídeos e livretos sobre a história, a identidade e a situação social do bairro.

As apresentações dos espetáculos e realização de Feiras Culturais integram um processo de formação para a cidadania que busca articular a escola pública, o centro de saúde e a associação de moradores na composição de grupos de *advocacy* e o fortalecimento da participação da comunidade nos espaços de deliberações públicas.

As narrativas revelam o caráter transformador da participação na ONG com o desenvolvimento do propósito de vida, do sentimento de valor e competência pessoal e da capacidade de ação. Este percurso pedagógico recruta os jovens para assumir o controle da vida, configurando um conjunto de ferramentas pessoais e sociais para seu *empowerment*:

O diferencial daqui é que é uma educação para além dela valorizar o que o indivíduo traz com ele de bagagem, de experiência [...], ela transforma o jovem em sujeito [...], eu tive possibilidades de reflexão, para questionar, ser crítico frente a minha realidade para ela. [...] penso que construir um sujeito é fazer com que a pessoa tenha uma postura ativa frente aos problemas que ela enfrenta, de mudar a vida para melhor [...] não esperar sempre que alguém faça alguma coisa por ela. Por isso eu acredito que essa educação prepare o sujeito pra vida. (J2)

Conjugando a integralidade: em busca de uma perspectiva pluridimensional

A educação em saúde, enquanto parte integrante no processo educacional, se configura como um espaço de convivência e ação para esses jovens. A organização de grupos em sistemas horizontais de participação propicia aprendizados que favorecem o desenvolvimento integral do educando, como alguém que pensa, sente e age de forma coerente e integrada.

A prática pedagógica da ONG estudada apresenta importantes pontos de convergência com o modelo de educação pluridimensional proposto pelo UNESCO, em prol da renovação pedagógica para o século XXI. Fundamentalmente, conforma uma concepção ampliada de educação que explora as potencialidades e talentos que “constituem tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (DELORS, 1998, p. 20). Segundo este Relatório, a educação deve formar para a vida, propiciando a pessoa tomar consciência de si própria e do meio envolvente. Nesse sentido, “a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (p. 101).

Uma educação pluridimensional organiza-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, entendidas como pilares do conhecimento: a) Aprender a conhecer refere-se à aquisição dos instrumentos da compreensão. O aumento dos saberes possibilita compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, estimula o sentido crítico e permite

desenvolver a autonomia mediante a capacidade de discernir. b) Aprender a fazer compreende a aquisição de capacidades que permitam ao indivíduo intervir em seu contexto, tais como comunicar-se, trabalhar com os outros, gerir e resolver conflitos. c) Aprender a viver juntos envolve compreender o outro e a percepção das interdependências na participação em projetos comuns, estimulando a cooperação e o respeito pelos valores do pluralismo. Descobrir o outro em suas diferenças e similitudes é condição *sine qua non* para o autoconhecimento, para uma visão ajustada da alteridade e o desenvolvimento de uma atitude de empatia. Implica, dessa forma, na definição de comportamentos sociais pelos indivíduos ao longo da vida. d) Aprender a ser é a via essencial que integra as três precedentes. Corresponde ao desenvolvimento das potencialidades humanas para a realização das pessoas em sua totalidade: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

A concepção de educação em saúde apresentada parte de um enfoque ontológico que contempla, além de uma sólida formação conceitual, o desenvolvimento de habilidades sociais como a criatividade, a criticidade, a cooperação, a comunicação, a responsabilidade e uma visão de mundo ampliada. Tais habilidades são mediadoras da inserção social, provendo aos jovens referenciais para refletir, questionar e posicionar-se de forma mais autônoma e participativa frente a si mesmo e a sociedade.

Trata-se de promover o *empowerment* juvenil, em uma rede de relações de interconhecimento e de inter-reconhecimento, cujo caráter vinculante não se restringe ao grupo e a instituição, mas, sobretudo, relaciona-se a incorporação de valores de bem comum. A mudança no papel do educando no processo educativo objetiva-se no estímulo a iniciativa na construção dos projetos a serem desenvolvidos e na vivência de possibilidades de escolha e de responsabilidade pessoal. Nessa direção, os recursos oferecidos no processo educativo preparam os jovens para melhor organizar e conduzir sua vida pessoal e coletiva.

A possibilidade de articular a sua aprendizagem, de receber *feedbacks* dos pares e educadores e de partilhar informações e conhecimentos demonstra ser decisiva no desempenho de papéis sociais e no desenvolvimento de competências para a agência social. Ademais, compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para prosseguir sua própria formação ao longo da vida.

O modelo de educação em saúde apresentado transversaliza o processo de formação humana ao mover-se na ampliação de horizontes com a construção de um ponto de vista e de

percepções sobre conceitos elementares para a manutenção da saúde. Articula-se com a constituição da identidade, do autoconhecimento e de novas formas de atuar em sociedade.

Educar em saúde, neste sentido, é educar para a vida e requer o preparo eficiente dos educandos para que desenvolvam a competência de análise, de discernimento e de decisão. Em um processo pedagógico que tem como cerne a construção de sentidos enquanto subsídio ao entendimento pessoal do que seja saúde e do significado de ser saudável. Essa autonomia se inicia com a competência de dirigir o próprio corpo para uma relação saudável consigo mesmo e com o mundo. Reverbera em escolhas sobre a própria higiene, alimentação, relação com o meio ambiental e de fortalecimento dos vínculos sociais, e em relação ao uso e ao cuidado do corpo.

A articulação de métodos então exposta demonstra que a educação em saúde pode contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, oferecendo um espaço para a formação pessoal e social dos indivíduos. Tratar-se de auxiliar na aquisição de capacidades físicas e espirituais, preparando-os para a participação ativa e transformadora nas várias circunstâncias da vida.

Referências

- AGUADO, M. J. **Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALCOCK, G.; MORE, N. S.; PATIL, S.; POREL, M.; VAIDYA, L.; OSRIN, D. Community-based health programmes: role perceptions and experiences of female peer facilitators in Mumbai's urban slums. **Health Education Research**, v. 24, n. 6, p. 957-966, 2009.
- ALVES, P. C.; RABELO, M. C. (Orgs.). **Antropologia da saúde: traçando identidades e explorando fronteiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998.
- AYRES, J. R. C. M. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, n. 1, p. 63-72, 2001.
- AYRES, J. R. C. M.; FREITAS, A. C.; SANTOS, M. A. S.; SALETTI FILHO, H. C.; FRANÇA JÚNIOR, I. Adolescência e AIDS: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 12, p. 124-138, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BESERRA, E.; ARAÚJO, M. F.; BARROSO, M. G. Promoção da saúde em doenças transmissíveis: uma investigação entre adolescentes. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 19, n. 4, p. 402-407, out./ dez. 2006.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. **Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa**. Porto: ASA, 2002.
- BRAUNGART, R. G.; BRAUNGART, M. M. Cultura da juventude. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.167-168.
- CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 2, p. 209-213, abr. 1997.
- CARVALHO, M. A.; ACIOLI, S.; STOTZ, E. N. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2001. p. 101-144.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.
- FERRAZ, F. el at. Cuidar-educando em enfermagem: passaporte para o aprender/educar/cuidar em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 5, set./out. 2005.

- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, M.; FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa: Edições ASA, 2004.
- GAZZINELLI, M. F. et al. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, n. 1, p. 200-206, jan./fev. 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GOODMAN, K. S. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JONHNSON, D. W.; JONHNSON, R. T. **Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**. Buenos Aires: Aique, 1999.
- LIMA-COSTA, M. F. et al. Um estudo epidemiológico da efetividade de um programa educativo para o controle da esquistossomose em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 5, n. 1, p. 116-128, abr. 2002.
- LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. Ação social e intersetorialidade: relato de uma experiência na interface entre saúde, educação e cultura. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 505-515, jul./dez. 2006.
- LUCKESI, C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Educação e Ludicidade: ensaios 4**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007. p. 11-19.
- MAGDALENA, B. C.; COSTA, I. E. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- OLIVEIRA, D. L. A 'nova' saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 3, mai./jun. 2005.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICE, M.; CANDEIAS, N. M. F. Padrões mínimos da prática da educação em saúde: um projeto pioneiro. **Revista de Saúde Pública**, v. 23, n. 4, p. 347-353, ago. 1989.

RODMELL, S.; WATT, A. Conventional health education: problems and possibilities. In: RODMELL, S.; WATT, A. (Eds.). **The politics of health education: raising the issues**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 1-16.

SHINER, M. Defining peer education. **Journal of Adolescence**, v. 22, n. 4, p. 555-566, 1999.

SLAVIN, R. E. **Cooperative learning: theory, research and practice**. Boston: Allyn & Bacon, 1995.

SMEKE, E. L. M.; OLIVEIRA, N. L. S. Educação em saúde e concepções de sujeito. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2001. p. 115-136.

STARKEY, F.; AUDREY, S.; HOLLIDAY, J.; MOORE, L.; CAMPBELL, R. Identifying influential young people to undertake effective peer-led health promotion: the example of A Stop Smoking In Schools Trial (ASSIST). **Health Education Research**, v. 24, n. 6, p. 977-988, 2009.

TURNER, G.; SHEPHERD, J. A method in search of a theory: peer education and health promotion. **Health Education Research**, v. 14, n. 2, p. 235-247, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS**PESQUISA: A participação juvenil como estratégia de promoção da saúde**

As entrevistas abertas com os jovens serão orientadas pelos seguintes tópicos temáticos. As perguntas entre parêntesis serão feitas caso o informante não mencione a questão na sua narrativa:

- ❖ A infância e a juventude como construção sócio-histórica e cultural
(Diga o que você acha que é ser criança/jovem no Brasil? O que você acha do tratamento que seus pais, familiares, professores/a sociedade [do seu papel, da sua participação nesses ambientes]? Como você se sente? Como gostaria de ser tratado [o papel, responsabilidades]?)

- ❖ Falação geral sobre sua vida, sua trajetória
(Com foco no período anterior a participação, com destaque ao comportamento, postura perante si, família e sociedade/comunidade)

- ❖ O significado atribuído a participação
(O que é a participação para você, para sua vida?)

- ❖ Motivações/Razões para participar
(O que o motivou/o fez participar?)

- ❖ Implicações do processo participativo nas dimensões: pessoal, relacional e societária
(O que você aprendeu no convívio e nas atividades do projeto? Isso fez diferença na sua forma de agir, sentir e pensar aquele espaço, em sua família, com seus amigos, como um cidadão? Como você se vê hoje? Como se vê diante do mundo, das outras pessoas? Você e a sociedade, sua comunidade, como você se coloca/qual seu papel?/// O que você entende por

cuidado? Como/ o que você faz para cuidar de você mesmo e daqueles que você ama? Como você acha é que participar em outros países de cultura diferente da sua? Por quê?)

❖ Como visualiza o processo participativo

(Como percebe o espaço, as relações que estabeleceu suas ações individuais e coletivas? Pode estabelecer diferenças que você notou ao longo tempo, de você mesmo, de seus amigos?)

❖ Desafios e conflitos trazidos

(Você enfrentou algum problema, teve dúvidas se aquilo era bom para você? Por quê?)

❖ O eu no tempo presente-futuro: edificando um projeto de vida

(Como se percebe hoje [também olhando para trás/ em relação ao passado]? Quais são as suas expectativas, objetivos, metas e projetos de vida?)

ANEXO B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**PESQUISA: A participação juvenil como estratégia de promoção da saúde**

Data: _____

Local: _____

Início: _____

Término: _____

O Que observar:

A observação sistemática se dará durante o período de imersão em campo. De caráter complementar, tem o fito de auxiliar na compreensão e descrição do contexto da organização enquanto microssistema focalizado pelo presente estudo.

Observar-se-á os processos e dinâmicas de trabalho através dos métodos e técnicas aplicadas nas atividades educacionais, as interações e as ações entre os pares e entre os jovens e os educadores.