

PROTAGONISMO JUVENIL NA LITERATURA ESPECIALIZADA E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

CELSO J. FERRETTI

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
e Universidade de Sorocaba
cferretti@fcc.org.br

DAGMAR M. L. ZIBAS

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
dzibas@fcc.org.br

GISELA LOBO B. P. TARTUCE

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
gtartuce@fcc.org.br

RESUMO

O "protagonismo juvenil" tem tido ampla repercussão na área educacional, principalmente a partir da implementação da reforma curricular do ensino médio, cujas diretrizes adotam esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas. No entanto, o tema é sujeito a diferentes interpretações. Com a preocupação de maior precisão conceitual, este artigo recorre às definições de diversos autores como contraponto para a análise do protagonismo tal como proposto pelo documento oficial da reforma.

JUVENTUDE – ADOLESCENTES – ENSINO MÉDIO – REFORMA DO ENSINO

ABSTRACT

JUVENILE PROTAGONISM IN SPECIALIZED LITERATURE AND IN SECONDARY-SCHOOL EDUCATION REFORM. "Juvenile protagonism" has had a considerable impact on the educational area, mainly after implementation of the secondary-school education curricular reform, whose guidelines adopt this concept as one of the pillars of the suggested innovations. However, the issue can have different interpretations. Concerned with greater conceptual accuracy, this article draws upon several authors' definitions as a counterpoint for the analysis of protagonism such as proposed in the official reform document.

YOUTH – ADOLESCENTS – SECONDARY EDUCATION – EDUCATIONAL REFORM

Este estudo teórico fez parte de pesquisa financiada pela Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI –, que focalizou a reforma do ensino médio mediante estudos de caso realizados em cinco escolas de dois estados, São Paulo e Ceará (Zibas, 2004).

Como se sabe, a ênfase no protagonismo juvenil permeia tanto o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do ensino médio, decorrendo daí nosso interesse em tentar definir mais precisamente esse conceito, reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalisador de conflitos e, portanto, um fértil objeto de estudo.

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que prevêm o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80.

Embora o conceito de participação de jovens (e dos pais) na vida da escola não seja novo, na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio.

É no contexto dessa ênfase renovada à participação que surge o termo “protagonismo”. Antes de proceder à análise do conceito em sua nova roupagem, é preciso ressaltar que, tanto os documentos oficiais quanto aqueles que o discutem teoricamente, associam-no sempre ao jovem, à juventude. São raras as referências ao “protagonismo dos pais”, preferindo-se nesses casos o termo “participação”.

Este texto resume o estudo que se realizou sobre o tema, centrando-se em uma análise crítica da bibliografia e de alguns aspectos das normas oficiais em vigor.

Do nosso ponto de vista, é praticamente impossível compreender o conceito de “protagonismo dos jovens/alunos”, como proposto pelos documentos da reforma do ensino médio e como veiculado por diversos autores, sem considerar certos fenômenos contemporâneos mutuamente imbricados. Desenhando-se no decorrer da segunda metade do século XX, eles se afirmam no século XXI: as transformações sociais e culturais que configuram as chamadas sociedades pós-modernas ou pós-industriais, as profundas mudanças que ocorrem no campo do trabalho

estruturado sob o capital, o vertiginoso avanço nos campos científico e tecnológico. Os desdobramentos heterogêneos desses fenômenos trazem profundas consequências nos planos da vida social, das práticas cotidianas e da subjetividade de homens e mulheres, produzindo simultânea e contraditoriamente a afirmação e negação de paradigmas, valores, concepções e práticas de trabalho, de vida e de educação.

Para os adolescentes e jovens de hoje, os resultados dessas transformações estão menos recheados de história, ou estão recheados das suas histórias particulares, das de suas famílias e amigos, de modo que as contraposições que podem produzir são limitadas, conduzindo a uma certa naturalização daquilo com que se deparam porque nasceram e cresceram quando as mudanças já estavam em curso. No entanto, experienciam situações que se lhes apresentam como inteiramente novas, a partir de suas próprias histórias particulares: o desemprego de pais, de irmãos mais velhos, de amigos, por exemplo, de que não tinham notícias pelas histórias de seus familiares e amigos. O mesmo pode-se dizer do contato com a informática e com aquilo que Costa (2001) chama de “ambiência pós-moderna”, que penetraria as várias esferas da vida de jovens e adolescentes, criando novas formas de ser, viver e consumir.

Esse conjunto de circunstâncias indicaria, segundo diversos autores, uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas configurações do trabalho. O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens.

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

Ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que *protagnístés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em

um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular.

Diversos autores consultados (Costa, 2001; Barrientos, Lascano, 2000; Konterlink, 2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Ezzámez e Gil (2003) discutem a questão da responsabilidade em uma abordagem que permite a aproximação do conceito de protagonismo tal como usado pelos outros autores antes citados. Por sua vez, Novaes (2000), em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo “protagonismo”, e sim, “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político.

Outra noção de que partilham diversos autores quanto ao sentido do protagonismo é o de que este, tal como o concebem, não deve ser confundido com o discurso de caráter preventista em relação ao adolescente, que se apresenta como

...antecipação a comportamentos indesejáveis... [apoiando-se] sobre uma identificação negativa dos problemas dos adolescentes: prevenção do delito, da gravidez, da prostituição. Previne-se uma enfermidade ou um desvio. [Tal discurso procuraria ainda] exorcizar a sensação de não previsibilidade e, às vezes, de medo, que os adolescentes suscitam [...] indiferentes às queixas ou pedidos gerais dos adultos. (Konterlink, 2003, p.1, tradução nossa)

Costa (2001, p.9), um dos poucos autores a tratar da relação protagonismo/educação formal no Brasil, utiliza o termo protagonismo para designar “a *participação* de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (grifo nosso), concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais”. Nessa perspectiva, o autor partilha da mesma postura que os outros autores citados quanto ao trabalho pedagógico que orienta a construção de conhecimentos e valores, pois atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse

processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. Nesse sentido atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o “como fonte de *iniciativa* (ação), *liberdade* (opção) e *compromisso* (responsabilidade)”.

A educação voltada para a responsabilidade individual e social é o objeto central do livro de Escámez e Gil (2003), cujo título em língua espanhola é *La educación en la responsabilidad*, mas que em língua portuguesa recebeu a denominação *O protagonismo na educação*, talvez porque, para a tradutora, haja equivalência entre a formação do sujeito responsável e o protagonismo. Da forma como o protagonismo é tratado pelos autores referidos, a aproximação faz todo sentido, pois, termos como responsabilidade, ação responsável, ou que guardam relação estreita com seu significado, são recorrentes em seus textos, associados a propostas de participação cidadã. Escámez e Gil (2003) constroem suas idéias sobre as relações entre responsabilidade e educação a partir de quatro convicções básicas:

- a. “as pessoas têm dignidade e valor inestimável” (p.7), podendo, por isso, tornar-se autônomas relativamente às suas idéias, convicções e decisões. A responsabilidade consiste em assumir-se como ser autônomo diante das contingências históricas;
- b. “não há um futuro pré-determinado” (p.8), pois os caminhos da vida material, social e cultural são construções históricas definidas pelas ações humanas. Neste caso, a responsabilidade consiste em realizar escolhas e assumi-las como decisões pessoais;
- c. “nossas decisões trazem efeitos ou conseqüências positivas ou negativas para nós e para os demais” (p.8). “A ética da responsabilidade ressalta o compromisso vital com os outros, especialmente com os fracos e os excluídos, e com a natureza...” (p.8);
- d. “deve-se educar os estudantes para que exerçam uma cidadania responsável” (p.9). Cabe à educação tornar a pessoa (no caso o adolescente e o jovem) responsável, transitando dessa condição para a maioridade, entendida pelos autores, no plano moral, como a condição de ser livre e autônomo que escolherá seus próprios caminhos.

Os autores citados esclarecem vários aspectos e dimensões do protagonismo juvenil. Nenhum educador provavelmente se posicionará contrariamente ao que

propõem: assunção de responsabilidades nos atos individuais e ações sociais mais amplas, compromisso com os excluídos ou em processo de exclusão, participação ativa na resolução de problemas sociais de diferente amplitude, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades sociointelectuais, enfim, todo um conjunto de elementos articulados que conduzem à formação de um ser humano pleno.

No entanto, a forma pela qual esses estudiosos abordam a relação entre adolescente/jovem e a educação mediada pelo protagonismo, à exceção, talvez, do texto de Barrientos e Lascano, por sua particularidade, como se verá a seguir, sugere não apenas uma certa homogeneidade cultural, mas também homogeneidade no interior desses grupos etários. Tanto uma quanto outra inferência parecem pouco compatíveis com o que se pode observar empiricamente, pois, se há características comuns entre todos os jovens de diferentes sociedades, é preciso atentar para a imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, bem como para os diferentes valores, costumes, crenças etc., possíveis de serem encontrados não apenas entre jovens de diferentes sociedades, mas também no interior da maioria delas. Tais heterogeneidades obrigam a admitir que, da mesma forma que não se pode generalizar as chamadas mudanças inerentes à “era pós-industrial” para toda e qualquer sociedade ou para todos os segmentos de uma mesma sociedade, também não faz sentido pensar a adolescência ou a juventude como únicas e homogêneas.

Há que pensar, pois, em adolescências e juventudes. Se essa proposição faz sentido, então pode-se tomá-la como uma referência importante para discutir a relação entre protagonismo e educação. O suposto é o de que, se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, também o pode a referência a um protagonismo, tratado genericamente como o fazem os autores em pauta, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido.

Parece que é este o caso dos textos até aqui revisados, exceto no que se refere ao conceito de *resiliência*. Aí, o contexto, o *locus* e o sentido do protagonismo estão claramente definidos, assim como os protagonistas. Senão, vejamos.

Tal conceito aparece de forma explícita nos textos de Barrientos e Lascano,

de Costa e está subentendido nos demais. “Resiliência” significa a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida. O conceito se aplica a ações que visam o combate à pobreza, tendo por alvo principalmente as crianças e suas mães. Os autores utilizam o termo “protagonismo infantil” para designar a participação das próprias crianças na superação das adversidades. É possível inferir que o protagonismo juvenil, tal como tratado pelas fontes abordadas neste trabalho, refere-se tanto à participação de adolescentes e jovens pobres na superação da adversidade vivida por eles e suas famílias quanto à sensibilização e ação de jovens de classe média em relação às dificuldades de setores empobrecidos da sociedade. Para esses filhos das camadas mais favorecidas, não se aplica porém o conceito de resiliência, o que conduz necessariamente à pergunta do significado que pode assumir o protagonismo para adolescentes e jovens em uma sociedade que permite que vivenciem condições sociais, econômicas e culturais muito diversas entre si.

A freqüente relação entre protagonismo e resiliência autoriza a hipótese de que, apesar de seu caráter abstrato, as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos: o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações, principalmente voluntárias, que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas; o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações na perspectiva da resiliência. Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar os riscos do esgarçamento social de um lado e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes, nos termos definidos pelos autores. Esse enfoque alinha-se às proposições da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal (1992), segundo as quais a formação de todos os jovens (e não só dos trabalhadores para os setores de ponta) deveria contemplar as competências necessárias para que se pudessem defrontar com a face “inescapável” e perversa da “irreversível” transformação da economia capitalista, agora hegemônica, assim como com o também “irreversível” advento das sociedades pós-industriais. Daí a proposição da “moderna cidadania”, tendo em vista um capitalismo “mais humano”, no qual a equidade e a democracia sobrepor-se-iam à exploração – ou à “competitividade espúria”, como denominada eufemisticamente no documento da Cepal –, em nome do desenvolvimento sustentado (Ferretti, 2003).

Essa forma de encarar e promover a participação de jovens e adolescentes abre, potencialmente, perspectivas para ações solidárias e meritórias diante das

necessidades imediatas da população e dos próprios jovens. Entretanto, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, “os aspectos negativos do pós-industrialismo”, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial. Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do “pós-industrialismo”, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc. de caráter mais adaptativo que problematizador.

Tal perspectiva desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de ONGs e outras instituições, responsabilidades que cabem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos. Além disso, transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, contribuir para superação da adversidade. Um exemplo atualmente muito visível, relativo à perversidade da ênfase nesse tipo de protagonismo, diz respeito aos processos de inserção e manutenção no mercado de trabalho, quando a responsabilidade é deslocada para os indivíduos “[embora se saiba] que fatores de ordem macro e mesoeconomias contribuem decisivamente para essa situação [de desemprego]” (Hirata, apud Shiroma, Campos, 1997, p.28).

O texto de Escámez e Gil (2003) é primoroso na medida em que enfatiza a formação para a assunção da responsabilidade individual e social como elemento da formação ético-moral e cidadã dos jovens e adolescentes. Não surpreende, nesse sentido, a afirmação de Costa, segundo a qual, dado o ambiente da pós-modernidade em que se movem os jovens,

...a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em idéias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade. (2001, p.26)

O texto é emblemático da postura política que orienta essa visão do protagonismo juvenil. A participação política, como assunção de postura ideológica

ou mesmo partidária, é algo para o futuro, para o qual o jovem é formado, como cidadão, por meio do protagonismo. Como se premissas políticas e ideológicas estivessem ausentes dessa ação proposta aos jovens.

Novaes (2000) tenta enfrentar essas questões, defendendo o ponto de vista de que a participação social de jovens das classes médias, em ações de voluntariado junto a setores populares, tem, sim, uma conotação política importante, embora não no sentido de constituir uma cidadania coletiva¹, mas apenas com o propósito de contribuir para uma “socialização cidadã” que favoreça trajetórias e escolhas pessoais mais solidárias. Nesse contexto, Novaes afirma que os jovens estão de acordo com o “espírito de seu tempo”, pois a ação social agora é compreendida como “ação pontual”, em que as pessoas se mobilizam apenas para obter um efeito imediato. A autora contesta, assim, as críticas de despolitização das ações sociais pulverizadas, ignorando, portanto, o argumento de diversos críticos (Guehenno, 1994, por exemplo), segundo os quais, uma vez cessados os grandes debates sobre opções gerais e se encontrando esmaecida a noção de interesse comum, a sociedade passa a ser orientada por grupos que defendem seus interesses muito particulares junto às esferas de decisão. A atividade extremamente dispersa desses pequenos agrupamentos, representando milhares de microinteresses, significaria o fim da política e, portanto, o fim da democracia.

Como se pode facilmente notar, o tratamento do protagonismo –, ou da participação, como no caso de Novaes (2000) –, realizado até esta altura, está fortemente associado a ações de caráter social, próprias de instituições da sociedade civil, principalmente as envolvidas com a pobreza (ONGs, instituições religiosas, grupos comunitários etc.). Seu caráter não é definido necessariamente pelo local de atuação, mas pelos objetivos e formas de ação.

Parece ser esse conceito o compreendido pelas propostas de protagonismo que têm por alvo a instituição e as práticas escolares, na medida em que seu marco de referência é também a subjetividade dos alunos, tendo em vista a formação cidadã e a educação dos valores. Atente-se também, nesse sentido, para as ponderações de Costa, em adendo intitulado “Educação por projetos”. O autor o considera como um “pequeno guia para o educador”, cuja produção é justificada nos seguintes termos:

¹ A referência central da “cidadania coletiva” seriam os movimentos sociais da atualidade e a busca de leis e direitos para categorias sociais historicamente excluídas da sociedade, reivindicando concessão de bens e serviços e espaços sociopolíticos com a manutenção de identidade cultural (Gohn apud Frigotto, Ciavatta, 2002).

...como o trabalho voluntário tem sido entre nós o principal campo, embora não o único, de exercício do protagonismo juvenil, a proclamação pela Assembleia Geral da ONU de 2001 como o *Ano Internacional do Voluntariado* cria uma condição propiciadora, um *tempo forte* para que as escolas se dediquem a essa prática de forma articulada e conseqüente, retirando dela o melhor para a formação de seus educandos para a vida, no sentido mais amplo e profundo do termo. (2001, p.102)

Em outra parte do texto, o autor reitera essa convicção ao afirmar que “o ponto de irradiação é a escola, normalmente o primeiro espaço público freqüentado de modo sistemático pela maioria das pessoas” (Costa, 2001, p.39).

Ao esclarecer e detalhar o conceito de educação por projetos com o qual trabalha, o autor vale-se de uma concepção bastante ampla, uma vez que direcionada para a “construção do [...] ser [do educando] em termos pessoais e sociais”, entendido este como “um *interlocutor*[...] e [...] *parceiro*” (p.103). A educação por projetos é considerada “uma forma diferente e fecunda de abordar os conteúdos curriculares”, que, “por tratar-se de uma metodologia integradora de disciplinas e áreas culturais distintas, torna-se uma grande promotora e facilitadora da *atividades interdisciplinares*” (p.104). Para o autor, o projeto educativo tem sua base teórica na tradição da escola ativa, estando ancorado nos conceitos de centro de interesse, de atividade (p.106-107). É entendido como uma construção coletiva, envolvendo educandos e educadores, dirigido à solução de problemas reais da escola, que relaciona as atividades projetadas aos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, de forma a integrar áreas e disciplinas e na qual a participação preponderante deve ser a dos estudantes (p.105).

A importância do estudo do protagonismo nos autores citados decorre do fato de que é possível encontrar uma forte aproximação das idéias por eles defendidas com os elementos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM –, especialmente no que se refere à educação para a cidadania.

Com efeito, o documento, ao explicitar as razões últimas para a aproximação entre protagonismo e cidadania, deixa claro que elas se assentam sobre o humanismo como componente essencial da reforma, como forma de evitar o esgarçamento social, entendido este “como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo...”, entre os quais se incluem, de acordo com o documento, a “...fragmentação gerada pela quantidade e velocidade das informações, a violência, o desemprego...” (Brasil, 1998, p.17), cabendo à escola, em particular, a responsa-

bilidade pelo ensino médio, na linha da promoção de valores, crença e ações de caráter adaptativo, contribuir para:

...a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e *superem a segmentação social*. (Brasil, 1998, p.17, grifos nossos)

Essa inusitada fé em que os alunos, de forma individual, possam superar a segmentação social remete ao conceito de resiliência, como discutido por Costa (2001) e Barrientos e Lascano (2000).

Uma outra afinidade entre o documento DCNEM e os propositores do protagonismo, em particular Costa, pode ser encontrada na menção que o autor faz ao “paradigma do desenvolvimento humano” como a referência básica para o protagonismo juvenil, qual seja:

...o do desenvolvimento do potencial do educando, criando oportunidades e condições para que as potencialidades presentes no ser de cada jovem transformem-se, à medida que ele se procura e se experiencia na ação, em competências, habilidades e capacidades para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais complexa, competitiva e exigente [ou seja] o *Paradigma do Desenvolvimento Humano*. (2001, p.10)

É possível encontrar, no documento DCNEM, postura semelhante, quando o texto considera que a reforma do ensino médio aqui tratada não só promove a formação geral e profissional de forma unificada, como também a alinha com a perspectiva do desenvolvimento humano. Como se sabe, tal perspectiva referenda-se nas manifestações da União Européia que, por sua vez, buscou apoio no empresariado, segundo o qual

...a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. (apud Brasil, 1998, p.16)

Além disso, pode-se perceber a existência de pontos de vista comuns entre os propositores do protagonismo juvenil e o documento DCNEM na referência que estabelecem entre a participação dos jovens e a pedagogia ativa no desenvolvi-

mento das atividades voltadas para a construção de conhecimentos e valores, pois, tanto em um caso como em outro, o foco de tais atividades passa a ser o jovem, cabendo ao professor mais a função de orientar do que de ensinar.

Com base no quadro esboçado, pode-se dizer que as diversas facetas do conceito de protagonismo juvenil, como veiculado pela literatura e pelos documentos oficiais, remetem-nos à noção de hibridismo dos discursos, tal como discutido por diversos autores (apud Tiramonti, 2001). De acordo com esse instrumento de análise sociológica, são cada vez mais rápidos, na atualidade, os processos em que os discursos são descontextualizados e, em seguida, recontextualizados, ou seja, é cada vez mais veloz a apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos. Como conseqüência, esses discursos são aplicados a práticas e relações sociais distintas daquelas em que se originaram. Nesse processo, produz-se um “hibridismo semântico” que não é necessariamente negativo, pois pode, muitas vezes, apenas indicar a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais. No entanto, o processo também pode ser perigoso, pois, enviando sutilmente os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica.

No caso do protagonismo, como vimos, os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas.

Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares.

Caberá aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse “inferno semântico” de que nos fala Veríssimo (apud Frigotto, Ciavatta, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRIENTOS, G.R.; LASCANO, R.E. Informe sobre "protagonismo infantil". Fortaleza, 2000. Disponível em: <www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm>. Acessado em: 21 nov. 2003.

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

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Orealc. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

COSTA, A. C. G. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. *O Protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRETTI, C. J. A Reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina: UFPI, n.9, p.41-49, jan./dez.2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* São Paulo: IIEP – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, 2002. (mimeo)

GUEHENNO, J. M. *O Fim da democracia*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

KONTERLINIK, I. La Participación de los adolescentes: exorcismo o construcción de ciudadanía? Disponível em: <www.iin.oea.org>. Acessado em: 21 nov. 2003.

NOVAES, R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V; SPOSITO, M.P. (orgs.) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p.46-69.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.18, n.61, p.13-35, dez.1997. [número especial.]

TIRAMONTI, G. *Modernización Educativa de los 90*. Buenos Aires: Flacso; Temas Grupo Editorial, 2001.

ZIBAS, D. M. L. (coord.); FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. *O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio: cinco estudos de caso*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004. [versão preliminar]

Recebido em: abril 2004

Aprovado para publicação em: abril 2004