



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SIGNIFICADOS DE PROTAGONISMO JUVENIL SEGUNDO
JOVENS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Herbert Santana Garcia Oliveira

MANAUS-AM
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

HERBERT SANTANA GARCIA OLIVEIRA

SIGNIFICADOS DE PROTAGONISMO JUVENIL SEGUNDO
JOVENS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva.

MANAUS-AM
2013

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Oliveira, Herbert Santana Garcia.

C293f

Significados de Protagonismo Juvenil segundo Jovens da
Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2013.

128 f.; s/il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade
Federal do Amazonas, 2013.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva.

1. Jovens 2. Juventude 3. Protagonismo Juvenil
4. Perspectiva Sociocultural Construtivista do
Desenvolvimento Humano 5. Psicologia I. Silva, Iolete
Ribeiro da II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

CDD 371(842.4)(053.5)

HERBERT SANTANA GARCIA OLIVEIRA

SIGNIFICADOS DE PROTAGONISMO JUVENIL SEGUNDO
JOVENS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva.

Aprovado em 27 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha – Membro
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa – Membro
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

Esta pesquisa investigou os significados de protagonismo juvenil para jovens (15-24 anos) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tendo como recorte a compreensão do protagonismo como condição do desenvolvimento humano. O objetivo geral foi compreender os significados de protagonismo juvenil para jovens da UFAM. E os objetivos específicos (1) identificar os significados que os jovens da UFAM atribuem ao protagonismo juvenil; (2) compreender a relação entre protagonismo juvenil e desenvolvimento humano. O referencial teórico utilizado foi a Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano, com recorte em alguns conceitos-chave para a pesquisa: (1) Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que remete às noções de Zona de Movimento Livre (ZML) e de Zona de Promoção de Ação (ZPA); (2) *Constraint* ou Canalização Cultural; (3) Mediação Semiótica; (4) Internalização; (5) Transmissão Cultural Bidirecional; (6) Separação Inclusiva e o conceito de Cultura proposto por Valsiner. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com roteiro pré-estabelecido. O número de participantes foi de 6 jovens com vivência política na UFAM. Os dados foram analisados por meio da Teoria Fundamentada ou *Grounded Theory*, com a qual criamos hipóteses prévias para depois uma hipótese principal/integrativa, a qual não é definitiva, e assim elaboramos teoria no diálogo entre os dados da pesquisa, o referencial teórico e as construções/elaborações do pesquisador. As categorias construídas foram: (1) As expectativas e realidades no ingresso na UFAM: diferentes trajetórias a depender dos cursos escolhidos; (2) O tripé ensino-pesquisa-extensão como possibilitador de vivências transformadoras na vida acadêmica em múltiplos espaços e (3) O protagonismo juvenil e seus significados para jovens da UFAM. Os resultados sugerem que os significados de protagonismo juvenil perpassaram as compreensões de que é algo que existe na UFAM em condição potencial em alguns contextos e que já foi forte outrora, porém, hoje, está enfraquecido por conta do comodismo dos atuais estudantes universitários. Outros significados sugeriram que o protagonismo juvenil é associado diretamente às passeatas e protestos que ocorrem no campus da UFAM. Esses significados serão construídos em trajetórias e em múltiplos contextos (*local* e *locais*), trajetórias que terão toda a influência das convenções/construções socioculturais da UFAM enquanto local que é construído e reconstruído nas suas dimensões física e subjetiva pelos jovens universitários. Além disso, há momentos de amplitude de olhar nessas trajetórias, que são: o ingresso na universidade, os espaços de inserção, a vivência no tripé ensino-pesquisa-extensão e as transformações individuais nas diversas vivências/experiência.

Palavras-chave: Jovens. Juventude. Protagonismo Juvenil. Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano. Psicologia.

ABSTRACT

This research investigated the significance of youth leadership on youngsters (15-24 years old), at the Federal University of Amazonas (UFAM) focusing on understanding leadership as a condition for human development. The general objective was to understand the significance of youth leadership on UFAM's youth. The specific objectives are (1) to identify the significance young people attribute to the UFAM youth leadership, (2) to understand the relationship between human development and youth leadership. The theoretical framework used was the Sociocultural Constructivist Perspective of Human Development, with clipping in some key concepts of the research: (1) Zone of Proximal Development (ZPD), which refers to the notion of Free Movement Zone (ZML) and Zone Promotion Action (ZPA), (2) Plumbing Cultural Constraint or, (3) Semiotic Mediation, (4) Internalization, (5) Cultural Bidirectional Transmission; (6) Separation and Inclusive Culture concept proposed by Valsiner. Data collection was conducted by pre-established semi-structured interviews. The participants were 6 youngsters with experience in politics at UFAM. The data was analyzed using Grounded Theory, where hypotheses is created prior to the main hypothesis / integrative, which is not final, then elaborate theory on dialogue between the survey data, the theoretical construction and / the researcher's elaborations. The categories constructed were: (1)The expectations and realities in joining the UFAM: different paths depending on the courses chosen, (2) The tripod teaching-research-extension as an enabler for academic life-transforming experiences in multiple spaces and (3) Youth leadership and its meaning for the UFAM youngsters. The results suggest that the meaning of youth leadership permeated the understanding that it is a potential condition in some contexts at UFAM and that it was strong once, but it has weakened now because of the comfort zone on which today's college students are found. Other meanings suggested that youth leadership is directly linked to protest demonstrations that occurred on UFAM's campus. These meanings will be constructed in paths and in multiple contexts (site and local). Paths that will be totally influenced by conventions / sociocultural constructions of UFAM while it is constructed and reconstructed in its physical and subject structures by university students. Moreover, there are moments of amplitude through these trajectories, which are: as they are entering the university, their insert in spaces, their living on the tripod teaching-research-extension and the changes in the various individual experiences / expertise.

Keywords: Youth. Youth. Leadership and Youth. Sociocultural Constructivist Perspective of Human Development. Psychology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de população de jovens a cada 5 anos, desde os anos 2000 até estimativa para 2020.....	14
Tabela 2: Total de população da região norte do Brasil e o total de população de jovens da região norte do Brasil.....	14
Tabela 3: Total de população do Amazonas e total de população de jovens no estado do Amazonas.....	15
Tabela 4: Total de população de Manaus e total de população de jovens no estado do Amazonas.....	15
Tabela 5: Total de trabalhos localizados nos bancos de dados por meio de palavras-chave referentes à temática da participação política da juventude/protagonismo juvenil.....	34

LISTA DE SIGLAS

ADUA – Associação dos Docentes da Universidade do Amazonas
BIREME – Biblioteca Regional de Medicina ou Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CEUFAM – Congresso dos Estudantes da Universidade Federal do Amazonas
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DCE – Diretório Central dos Estudantes
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED – Faculdade de Educação
FAPSI – Faculdade de Psicologia
FORPROEX - Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
PACE – Programa Atividade Curricular de Extensão
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROCOMUM – Pró-Reitora de Assuntos Comunitários
PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão
PEPSIC – Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SUS – Sistema Único de Saúde
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
ZML – Zona de Movimento Livre
ZPA – Zona de Promoção de Ação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
1 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PSICOLOGIA	17
1.1 Juventude: amplitudes e recortes na temática.....	26
1.2 Juventude e protagonismo juvenil.....	29
1.3 Juventude e protagonismo juvenil nos bancos de dados de produções acadêmicas.....	34
1.4 A Universidade enquanto espaço de vocação política e de variadas atividades.....	39
CAPÍTULO 2	
2 PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.1 Local e locais: compreensão por analogias com os planos genéticos de desenvolvimento.....	48
2.2 Os participantes: as vivências sociogenéticas e microgenéticas dos jovens da UFAM.....	53
2.2.1 Dados <i>sociodemográficos</i> dos participantes da pesquisa.....	54
2.3 Algumas dificuldades: o conhecido pelo desconhecimento – a jornada para encontrar o DCE.....	57
2.4 Algumas facilidades: diálogos com os estudantes para encontrar os centros acadêmicos.....	59
2.5 Algumas transformações no decorrer da pesquisa.....	60
2.6 A realização das entrevistas: alguns pontos a considerar.....	61
CAPÍTULO 3	
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA	66
3.1 Análise e interpretação dos dados.....	66
3.2 Etapas do tratamento dos dados: descrição dos procedimentos adotados.....	69
3.3 Categoria 1: as expectativas e realidades no ingresso na UFAM: diferentes trajetórias a depender dos cursos escolhidos.....	74
3.3.1 Hipóteses prévias da categoria 1.....	80
3.3.2 Comentários gerais em relação à categoria 1.....	81
3.4 Categoria 2: o tripé ensino-pesquisa-extensão como possibilitador de vivências transformadoras na vida acadêmicas em múltiplos espaços.....	83
3.4.1 Hipóteses prévias.....	95
3.4.2 Comentários gerais em relação à categoria 2.....	96
3.5 Categoria 3: o protagonismo juvenil e seus significados para jovens da UFAM.....	100
3.5.1 Hipóteses prévias.....	105
3.5.2 Comentários gerais em relação à categoria 3.....	105

HIPÓTESES INTEGRATIVAS EM DESTAQUE E COMENTÁRIOS FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	120
ANEXOS.....	126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve a finalidade de pensar o protagonismo juvenil a partir da perspectiva dos próprios jovens da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O olhar que foi usado para ler o fenômeno foi a Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano¹. A universidade foi compreendida como espaços onde a juventude tem variados tipos de expressões, as quais perpassam pela cultura/arte, economia, educação, política, lazer, relações interpessoais, questões etárias, o tripé ensino-pesquisa-extensão, entre outras. Os participantes da pesquisa foram apenas os jovens universitários, daí consideramos os jovens da UFAM, especificamente do *campus*² universitário, o qual concentra a maioria absoluta dos cursos de graduação e pós-graduação e assim um grande fluxo de jovens.

A dissertação está organizada da seguinte forma: introdução, referencial teórico, aspectos metodológicos, resultados e discussão, considerações gerais, anexos e apêndices. A introdução apresenta o trabalho e traz um pouco da discussão sobre jovens/juventude. O referencial teórico apresenta inicialmente a compreensão de jovem/juventude, logo em seguida, a proposta da Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano para pensarmos o desenvolvimento humano por meio de conceitos-chave para a pesquisa, pois apresentamos, entre

¹ Algumas produções em língua inglesa usam a expressão Construtivismo Sociocultural. Adotaremos a expressão Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano por conta dos acessos às leituras que tivemos, que foram em língua portuguesa.

² Existem outros espaços que pertencem à UFAM fora do *campus* onde funcionam cursos de graduação, caso da Escola de Enfermagem. Outro espaço é o Hospital Universitário “Getúlio Vargas”, que concentra algumas atividades dos cursos da área de Saúde. Na antiga Faculdade de Direito (centro da cidade), funciona atividade de extensão que envolve áreas de Humanas e Sociais Aplicadas. O Programa de pós-graduação em Antropologia funciona em um prédio no centro da cidade. O curso de Farmácia funciona num prédio localizado próximo ao centro da cidade. Esses espaços não farão parte do cenário da pesquisa, mesmo concentrando também grande quantidade de jovens.

outros, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o de Significados. Discutiremos, além disso, o recorte sobre a universidade no sentido de lugar de vocação política e o tripé ensino-pesquisa-extensão como espaços onde os estudantes podem se inserir de variados modos durante a trajetória acadêmica.

Outro capítulo é o que versa sobre os aspectos metodológicos, o qual apresenta a proposta de coleta e análise de dados: a Teoria Fundamentada em Dados ou *Grounded Theory*. Finaliza com o capítulo sobre resultados e discussões, no qual descrevemos a trajetória metodológica da pesquisa análise e discussão. Por fim, as considerações gerais sobre a pesquisa.

Pensar a juventude é importante por uma série de aspectos: (1) É uma parcela da população bastante numerosa; (2) os jovens têm história de potencializarem/realizarem transformações significativas nas sociedades; (3) os jovens são focos de políticas públicas em diversos níveis (municipal, regional, nacional e internacional); (4) os jovens estão presentes numerosamente no cenário acadêmico; (5) estão presentes em várias estatísticas, dentre as quais, sobre mortes fatais, educação, emprego e renda; (6) formam grupos de variadas características e objetivos; (7) englobam outros grupos sociais dependendo do recorte feito e referencial adotado (os adolescentes e os adultos) e (8) outro ponto que consideramos importante é que nem sempre os jovens são chamados para discutirem aspectos relacionados a eles e que muitas vezes embasam a criação de políticas públicas voltadas para esse grupo (CARMO, 2001).

Um ponto também que chama a atenção é que a juventude se tornou um estilo de vida que vai além de vestimentas e idade. E esse estilo de vida tem a ver com a vontade/desejo permanente de ser jovem, se sentir jovem e agir como jovem. Isso torna complicado o que não é jovem, pois, resulta que socialmente se despreze, considere de importância reduzida ou desajustado quem não adere ou concorde com esse estilo de vida. Esse “espírito jovem” ou “estilo de vida jovem” foi abarcado pelo sistema capitalista, desdobrando-se e fortalecendo-se por meio de instituições, modas, profissões, programas de televisão, rádio, a *internet*, adentrou contextos formais de educação em todos os níveis, a música, entre outros (MEDRADO, 2011; MORIN, 1997; TEIXEIRA, 2011).

Por conta desses fatores, o jovem/a juventude e tudo que diz respeito a ele/a entrou nas pautas de discussões políticas. Discussões que passaram por mudanças ao longo dos anos, até que se chegasse à proposta de protagonismo juvenil. E nessas discussões, o protagonismo juvenil se tornou uma das metas para a ONU e como uma bandeira que possibilitasse transformações

significativas na vida de jovens, principalmente jovens de países considerados pobres e/ou com desafios políticos que envolvem o desenvolvimento humano, dignidade, melhoria no emprego e renda, demandas por profissões, violência, educação e saúde (MENDONÇA, 2011).

A política, precisamente a participação política, é algo que está diretamente ligado aos jovens. Para esse fenômeno, existem duas denominações: protagonismo juvenil e participação política da juventude. Acreditamos ser mais coerente com a proposta teórica e epistemológica que escolhemos para esta pesquisa, a segunda. Valoriza-se, pois, já na definição da expressão, a ideia de tomar parte e se sentir parte para poder efetivar a participação/ser ativo no meio social e político. O primeiro termo é interessante, porém, deixa sutilmente a ideia de que ser o “ator principal” é algo que não necessariamente pode significar participação, mas um lugar que o jovem é colocado muitas vezes de modo apenas a representar ou lembrar que está participante (COSTA; VIEIRA, 2006). Mais à frente, entretanto, explicaremos que essa compreensão foi transformada durante a realização das entrevistas.

A juventude nem sempre existiu e, por conta disso, está em constante transformação. Há o desafio de compreender quem é a juventude de modo que abarquemos os aspectos que a justifiquem existir, e por onde possa ser possível realizar atividades que possibilitem transformações significativas para os jovens/à juventude. A academia toca a juventude em pesquisas e atividades de extensão. Há algumas áreas que concentram suas discussões diretamente à juventude como problema de pesquisa e ações visando transformações. Ciências Sociais, Filosofia e Ciência Política são alguns exemplos de áreas nas quais mais encontramos produções a respeito (TEIXEIRA, 2011).

Nem sempre existiram certos atores sociais nos mais variados grupos sociais. Entre os inúmeros hoje conhecidos, há um grupo que é multifacetado e polissêmico. Falar da juventude é falar de idade, de lazer, de emprego e renda e aspectos ideológicos também. Ocorreram inúmeros acontecimentos, principalmente no decorrer do século XX, que intensificaram o olhar para a juventude e os jovens. Acreditamos que a maior certeza a respeito da juventude é sua grande volatilidade de metamorfose nos variados contextos onde se fazem presente (COIMBRA, et. al., 2005; SAVAGE, 2009).

A população do Brasil gira em torno de 190 milhões de pessoas e a população jovem é bastante numerosa. Existem, segundo o IBGE (2010), mais de 33 milhões de jovens (algo em torno de 17% da população total), os quais são pessoas entre 15 anos e 24 anos de idade. A

estimativa para 2020 é que esse número cresça em mais de meio milhão de pessoas (ver Tabela 1). Chama a atenção o fato de que a população de jovens diminuiu entre 2005 e 2010. Ficam indagações sobre o porquê desse decréscimo. Esse decréscimo é menor que o crescimento estimado para 2020, fato que indica que a população jovem tenderá a aumentar no país.

Tabela 1: Total de população de jovens a cada 5 anos, desde os anos 2000 até estimativa para 2020

Total de População jovem (15-24 anos) no Brasil				
Faixa Etária	Ano de 2000	Ano de 2005	Ano de 2010	Ano de 2020
15 anos	3.464.330	3.326.181	3.255.298	3.454.343
16 anos	3.459.127	3.391.720	3.243.696	3.442.378
17 anos	3.457.278	3.428.886	3.237.002	3.423.949
18 anos	3.458.044	3.446.111	3.235.873	3.402.586
19 anos	3.455.463	3.449.101	3.186.822	3.378.432
20 a 24 anos	16.478.360	17.153.730	16.918.261	16.453.200
Total	33.772.602	34.195.729	33.076.952	33.554.888
Total do país	190.755.799			

Direcionando o foco para a região norte, a população da região gira em torno de pouco mais de 15.800.000 (8% da pop. total do país) (ver tabela 2) e a dos jovens é de 3.198.842 (20% da pop. total da região norte) (ver tabela 2). No estado do Amazonas, a população é de 3.483.985 (2% da pop. total do país) (ver tabela 3) e o número de jovens é de 704.426 (22% dos jovens do estado) (tabela 3). Em Manaus, o número de jovens é de 356.198 (11% dos jovens da capital) (ver tabela 4) para uma população de 1.802.525 pessoas (1% da pop. total do país) (ver tabela 4).

Tabela 2: Percentuais de população jovem da região norte do Brasil e o total de população da região norte do Brasil

Percentual de População jovem (15-24 anos) na região norte		
Faixa etária	População	%
15-19 anos	1.644.489	51%
20-24 anos	1.554.353	49%
Total da pop. de jovens no norte	3.198.842	20%
Total de população da região norte	15.800.000	8%

Tabela 3: Percentuais de população jovem do Amazonas e total de população do Amazonas

Percentual de População jovem (15-24 anos) no Amazonas

	População	%
15-19 anos	364.794	52%
20-24 anos	339.632	48%
Total de pop. Jovens no Amazonas	704.426	20%
Total de pop. do Amazonas	3.483.985	2%

Tabela 4: Percentuais de população jovem de Manaus e total de população da cidade de Manaus

Percentual de População jovem (15-24 anos) em Manaus

	População	%
15-19 anos	175.515	49%
20-24 anos	180.683	51%
Total de pop. jovem em Manaus	356.198	11%
Total de população de Manaus	1.802.525	1%

O fator etário é um ponto a discutir quando tratamos de juventude/jovens. Não há marco biológico-corporal que anuncie a chegada da juventude, tal como se pode “casar” o aparecimento de caracteres sexuais secundários e puberdade, conseqüentemente, dependendo do contexto sociocultural, a adolescência. Não há também um marco biológico-corporal final para a juventude. O fator etário é, mesmo diante de condições peculiares ao fenômeno da juventude, importante para contagem de população e para definir metas de ações políticas para grupos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) (ABRAMO, 2011).

Para traçarmos um percurso na pesquisa que possibilitasse compreender o fenômeno dos significados de protagonismo juvenil para jovens da UFAM, construímos o seguinte problema:

Como a Abordagem Sociocultural Construtivista da Psicologia pode compreender a visão que os jovens universitários da UFAM têm a respeito de protagonismo juvenil?

Esse percurso foi construído tendo como foco os significados de protagonismo juvenil com base na compreensão de que ele é uma condição de desenvolvimento humano. Diante disso, definimos como objetivos da pesquisa:

- Objetivo Geral:

- Compreender os significados de protagonismo juvenil no *campus* da UFAM.

- Objetivos Específicos:

1. Identificar os significados que jovens da UFAM atribuem ao protagonismo juvenil.
2. Compreender a relação entre protagonismo juvenil e desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 1

1 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PSICOLOGIA

Neste tópico, destacaremos os aspectos epistemológicos e conceitos da perspectiva teórica acima citada. Dos conceitos, discutiremos: (1) Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que remete às noções de Zona de Movimento Livre (ZML) e de Zona de Promoção de Ação (ZPA); (2) *Constraint* ou canalização cultural; (3) mediação semiótica; (4) internalização; (5) transmissão cultural bidirecional; (6) separação inclusiva e o conceito de cultura proposto por Vasconcellos e Valsiner (1995).

Antes de se compreender a teoria/abordagem/perspectiva teórica, é importante compreender suas bases epistemológicas (KUHN, 2009; VASCONCELLOS, 2002). A visão de homem ativo permite pensarmos a pessoa enquanto ser que não nasce pronto e/ou com seu percurso de vida pré-estabelecido geneticamente apenas. Esse homem será construtor do seu meio e que também será constituído por este meio numa relação na qual a emergência do novo será constante por meio de “choques” de contradições. Tais contradições não necessariamente são oposições, mas diferentes que podem estar em diálogo. O meio será o *locus* dos acontecimentos da vida coletiva e expressará não somente o coletivo, mas o individual internalizado em cada sujeito que compõe esse coletivo. Tanto meio quanto as pessoas serão constantemente transformados física e simbolicamente por ações que não serão iguais para todos os contextos. Cada contexto e cada pessoa terão condições que potencializarão ou não suas possibilidades de transformações (AGUIAR, 2006; BOCK, 2002; VYGOTSKY, 2003).

Como estamos lidando com um fenômeno de modo a respeitar suas amplitudes e aspectos que não podem ser compreendidos numa relação de definição causa-efeito ou numa definição que

abarque tudo a respeito deste fenômeno, é importante olharmos por abordagens teóricas que nos possibilitem percurso coerente com nossa linha de compreensão. A escolha se dá pelas construções de base epistemológicas: visão de homem, visão de mundo e construção do conhecimento, como sendo históricas, processuais e sem concepções universalizantes, as quais nos permitem valorizar as particularidades do fenômeno em questão (BOCK, 2002; MINAYO, 2004b; SILVA, 2004; COSTA, 2007).

Nessa abordagem, que tem influências de abordagens críticas da Psicologia e de teóricos que estavam preocupados em repensar a ciência psicológica, a compreensão a respeito do homem é de que estabelece relação dialética com o meio onde vive, a qual permite relações entre opostos visando à construção de algo novo a partir disto. Esse meio onde se vive não é pré-estabelecido, mas está em constante mudança e transformação e que tanto é criado/recriado/reconstruído por esse homem, como também o cria/recria/reconstrói. E nisso, o conhecimento se dá por meio de inter-relações pessoais e socioculturais, as quais têm como elemento decisivo a cultura e todas as suas construções simbólicas e dos processos de significação (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995; QUEIROZ, 2006).

A Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano é uma proposta de Jaan Valsiner (1995) e trabalhada por autores como Rogoff (2005), Vasconcellos e Valsiner (1995), Coll e Solé (1999), Coll (2004), Silva (2004), Queiroz (2006), Queiroz, Maciel e Branco (2006), Van Der Veer e Valsiner (2009) e Madureira e Branco (2005) a partir das concepções teórico-metodológicas e epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky seu principal expoente aqui no Brasil. Baseia-se em autores construtivistas, como Piaget e Vygotsky, Baldwin e na ideia de gênese social do desenvolvimento humano. Tem como pressupostos principais a visão de homem ativo, transformador e que estabelece relação dialética com o meio, o qual constrói e é construído pela cultura e seus elementos, sendo a cultura o elemento mediador entre o meio e o sujeito, ou seja, a relação entre sujeito e meio é sempre indireta, mediada (VALSINER, 1995; VYGOTSKY, 2003; COLL, 2004; SILVA, 2004; MADUREIRA e BRANCO, 2005).

Destacaremos alguns conceitos importantes da Perspectiva Sociocultural do Desenvolvimento Humano que serão úteis ao trabalho. O primeiro é o de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** (VYGOTSKY, 2003; MELLO, 2004; VAN DER VEER e VALSINER, 2009). Esse conceito será o principal foco na pesquisa, antes é preciso compreender

outros conceitos que se relacionam diretamente com o de ZDP. A ZDP é a distância, impossível de ser medida, mas compreendida, entre as ações que uma pessoa sabe fazer sem o auxílio de outra, de modo autônomo, tendo habilidades já dominadas (Zona de Desenvolvimento Real) e ações que uma pessoa não sabe fazer sem o auxílio de outra pessoa mais experiente (Zona de Desenvolvimento Potencial). A partir dessa ideia, Valsiner (1995) fez novas elaborações e criou dois conceitos que permitem um olhar prático sobre a ZDP, que são a Zonas de Movimento Livre (ZML) e a Zona de Promoção de Ação (ZPA), as quais formam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e permitem transformações nos processos psicológicos superiores e na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A ZML permite que uma pessoa realize suas atividades de modo espontâneo e que transite nesse ambiente sob a supervisão de outra pessoa para que possa supervisionar limites e possibilidades da pessoa observada. A ZPA acontece a partir da ZML, pois terá como foco três aspectos: (1) a potencialização das habilidades da pessoa; (2) o encorajamento dessa pessoa para que continue a praticar as atividades e (3) a orientação dada à pessoa observada durante a realização das atividades (VALSINER, 1995, QUEIROZ, 2006).

O conceito de ZDP remete a experiências de ensino e aprendizagem, não necessariamente em ambiente formal de ensino e aprendizagem, caso da escola formal. Compreendemos, desse modo, o fenômeno do protagonismo juvenil pela lógica da ZDP, em que a formação continua em diferentes momentos e os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão correlacionados. Pensar o protagonismo juvenil pela lógica da ZDP nos deu segurança e maturidade de entrar no tema com a compreensão de que os jovens estavam em diferentes condições de desenvolvimento e envolvimento com o tema, seja o protagonismo juvenil e a própria condição de ser jovem.

Pensamos dessa forma por compreender que o conceito pode se aplicar em situações nas quais a questão de aprender algo novo e já ter aprendido determinadas coisas possa ser levada em conta. Nesse caso, são questões que envolvem o protagonismo juvenil, pois compreendemos que para participar politicamente é preciso passar por processos de ensino e aprendizagem a respeito de temas e aspectos relacionados a diversos outros temas dentro de cada contexto. Entre tais aspectos, temos o que é política, o que é participação, o que fazer para participar do cenário político, entre outros (BORDENAVE, 1994; COSTA e VIEIRA, 2006; SOUZA, 2008).

Por meio dos conceitos ZML, ZPA e ZDP é possível identificar possibilidades de intervenção visando transformação de uma realidade e esta transformação envolve as relações

interpessoais também. Ao compreendermos como a ZML é trabalhada (ou mal trabalhada) numa atividade, podemos perceber, entre outras coisas, o diálogo com alguém envolvido na política há mais tempo, o engajamento em alguma atividade política e/ou ir a alguma atividade política para se familiarizar com as temáticas discutidas e entender as formas de inserções. Tais atividades não deixam de envolver a relação ensino e aprendizagem (BORDENAVE, 1994; VYGOTSKY, 2003; QUEIROZ, 2006; VIEIRA e COSTA, 2006; MINAYO, 2007).

Outra importância do conceito de ZDP é que pode ser relacionado, entre outros temas, à compreensão sobre juventude e assim não ficarmos numa compreensão do desejo de repetição do estilo de ser jovem de outra época e/ou apenas de seguir o estilo de ser dos adultos, tal como seguir modelos prontos sem respeitar as peculiaridades da juventude. Por conta disso, concordamos com Valitutti (1968), quando diz que:

A juventude precisa ter estilo com vistas ao trabalho e ser inventiva. Fato que nos parece ainda que para a juventude só resta se mirar/espelhar nos adultos (vida de trabalho) como única via de desenvolvimento, mesmo que se diga que os jovens não estão interessados em seguir o estilo de vida adulto (como repetição), pois são inovadores e criativos. O viável seria deixá-los expressar suas vontades inovadoras e criativas sem direcionar ao estilo adulto como ponto de chegada do desenvolvimento (p. 131).

Essa citação pode ser desdobrada em reflexões/indagações a respeito de ideias como “a juventude inovadora e criativa” e o de “ser viável deixar os jovens expressarem essa inovação e criatividade”. E assim pensarmos, já anunciando o próximo conceito, de que modo ou quais condições são dadas/possibilitadas para que os jovens expressem seus potenciais criativos e inovadores? Sabemos que não é possível fazer tudo que se deseja e que essas limitações são realidades nos contextos sociais em que vivemos. A juventude/os jovens, por historicamente mostrarem muita vontade de transformações, são os que mais expressam a insatisfação com os limites socioculturais com os quais convivem (BOCK, 2003; OZELLA, 2003; COIMBRA, et. al., 2005).

O segundo conceito é o de *Constraint*, o qual pode ser entendido também como **canalização cultural**. Essa canalização é algo de um determinismo cultural e tem relação direta com o conceito de ZML, pois está diretamente ligado ao que a cultura permite e possibilita ao sujeito realizar, se desenvolver e ser orientado. Diz respeito aos limites físicos e semióticos de cada contexto sociocultural (MADUREIRA e BRANCO, 2005). O determinismo em questão não é o de causa e efeito numa relação na qual já se sabe previamente o resultado que se chegará

(efeito) dependendo do que se faça para tal (causa). Em proposição análoga, concordamos com Atlan (1995) *apud* Aleksandrowicz (2008), por reforçar a ideia de determinismos contextuais por conta das convenções socioculturais de cada grupo. É importante perceber que esse conceito não limita, nem afirma que todas as pessoas aprenderão tudo da mesma forma, qualidade e quantidade.

Este conceito pode ser compreendido ao se pensar de que modo as diversas instituições sociais potencializam ou não o jovem a ser protagonista em ações políticas. Pensar não somente o ato de ser ou não ser protagonista, mas as formas como são permitidas aos jovens participar desses processos. Podemos pensar, no caso da universidade, os diversos espaços convencionados por demandas socioculturais diferentes que estão em constantes transformações e que, a partir dessas condições, recria as juventudes nesses espaços acadêmicos.

Continuando os conceitos, temos a **mediação semiótica**, que é importante para se entender que a língua é um elemento mediador entre o sujeito e o meio sociocultural, pois é a partir desta relação que a pessoa passa a internalizar o mundo exterior, ou seja, permite elaborações do campo intersubjetivo para o intrasubjetivo. A linguagem, falada ou não, permite que o sujeito apreenda as atividades de seu grupo sociocultural. Tais atividades podem envolver experiências vivenciadas com outras pessoas e/ou objetos elaborados por gerações anteriores ou pela sua própria história de ação nesses objetos e/ou com os outros sociais (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 2003).

As práticas linguísticas fazem parte do desenvolvimento humano, entretanto, as questões linguísticas não começam a fazer parte da vida da pessoa somente a partir do contato com a língua do local onde se vive. O bebê já tem uma rede de intencionalidade corpórea e isto faz com que ele se comunique com o mundo, seja pelo tato, olfato ou paladar. Mesmo sem falar, o bebê já vai construindo sentidos e significados para tudo que ele toca, olha, morde, cheira, suga e aperta (FURLAN, 2004). Esse raciocínio nos permitirá compreender a ideia de internalização, que, para Vygotsky, está relacionada ao pensamento e à linguagem. A internalização permite que o sujeito se relacione com o ambiente onde o “outro social” apresenta/fornece dados/informações/conteúdos (OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 2003; SILVA, 2004; ROGOFF, 2005; QUEIROZ, 2006; VAN DER VEER e VALSINER, 2009).

Os outros sociais são importantes para pensarmos a transmissão bidirecional da cultura, pois tanto sujeito quanto mensagem e transmissor se modificam dialeticamente e

carregam/transmitem características dos sujeitos e dos transmissores, ou seja, as construções são também dialógicas (MADUREIRA e BRANCO, 2005). Esse é um dos diferenciais dessa perspectiva para pensarmos o protagonismo juvenil, pois os jovens e os contextos de participação serão vistos como tendo relação dialética e em constante transformação (BORDENAVE, 1994; CARMO, 2001; COSTA e VIEIRA, 2006; MINAYO, 2009). Esse tipo de relação permite repensar o protagonismo juvenil de modo que não seja apenas simbólico, tal como sugere Campos e Vieira (2006) e mude a forma das interações pessoais e transforme os significados que embasam suas práticas, pois dá oportunidade para cada integrante expressar seus pontos de vista a respeito dos processos de protagonismo juvenil.

A **mediação semiótica** nos permite compreender que a relação entre a pessoa e o mundo não é direta. A relação se dá, não com o objeto em si, mas com os significados que representam cada objeto, fato ou acontecimento. Nesse caso, por exemplo, como nos lembra Oliveira (1997), uma pessoa não relaciona com a cadeira em si, mas com aquilo que representa cadeira por meio de signos linguísticos. O mesmo caso pode ser aplicado para a política, juventude, participação, jovem, protagonismo entre outros. A relação se dará pelos processos de significação dos fatos, elementos, coisas e/ou acontecimentos.

O quarto conceito importante nesta abordagem é a **separação inclusiva**, que é o que diferencia e iguala o sujeito no processo dialético com o meio sociocultural. Essa questão permite perceber que a cultura fornece meios aos sujeitos, mas cada sujeito terá sua vivência e isto o tornará único, mesmo que pertença a um grupo com características gerais que os igualam. É o modo de compreensão da cultura por meio da existência de uma cultura pessoal e de uma cultura coletiva, as quais coexistem (OLIVEIRA, 1997; VASCONCELLOS e VALSINER, 1995; SILVA, 2004; ROGOFF, 2005; QUEIROZ, 2006; VAN DER VEER e VALSINER, 2009). Esse conceito é importante para não cairmos no equívoco de acreditar que o jovem está desvinculado de um contexto que o potencializa e/ou não potencializa à participação política, a ser protagonista.

Podemos relacionar o conceito de ZDP às noções de internalização e apropriação dos signos para compreender como o social/cultural torna-se individual. Esse processo é chamado de internalização. A internalização permite que o indivíduo reestruture, por meio do uso de signos, objetos, pessoas e da própria reflexão, elaborações do nível interpsicológico no nível intrapsicológico. Tais ações nos permitem chegar ao processo de significação (CUBERO e

LUQUE, 2004; AGUIAR, 2006). Essa ideia está diretamente ligada a de que o ser humano tem origem social, pois primeiro aprende as coisas externas a si para depois internalizar o processo como seu ou partindo de si (MADUREIRA e BRANCO, 2005).

Ao falarmos de **cultura**, aproveitaremos o conceito proposto por Vasconcellos e Valsiner (1995). É vista **como mediação semiótica**, a qual engloba e permite integração entre os sistemas psicológicos individuais e construções de cada grupo cultural em que o indivíduo está inserido. (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006). É a elaboração das convenções culturais feita por cada indivíduo, resultando no processo de internalização do intersubjetivo para o intrasubjetivo (RAPOSO e MACIEL, 2005, p. 310). Cultura, portanto:

Refere-se à organização estrutural de normais sociais, valores, regras de conduta e sistemas de significados compartilhados pelas pessoas que pertencem a certo grupo com uma história de convivência e relações de pertencimento (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p. 174).

Pensar os conceitos destacados é importante para percebermos como são complexos os possíveis percursos de desenvolvimento humano. Vale ressaltar que Vygotsky (2003) é o autor que serve de base para a Perspectiva Sociocultural do Desenvolvimento Humano. Destacamos entre suas ideias, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O diferencial dessa relação é que este autor muda a ideia de que é preciso atingir certos estágios de desenvolvimento para que o indivíduo esteja apto a aprender. Na abordagem Histórico-Cultural, a qual serve de base para a Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano, a compreensão é de que aprendizagem e desenvolvimento são processos que se coinfluenciam (OLIVEIRA, 1997; MADUREIRA e BRANCO, 2005). É a partir dessa compreensão que é importante pensar o protagonismo juvenil como um ato de desenvolvimento e que não seja algo exclusivo ou prioritariamente para depois da juventude, pois, ainda temos como prática a participação política como algo da vida adulta.

De acordo com a Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano, o desenvolvimento humano possui natureza social e sugere que ocorra interação entre os humanos. E a partir das interações sociais entre as pessoas e grupos é que serão criados os **processos de significação (sentidos e significados)**. Coletivamente, as pessoas vão convivendo e, mesmo sem se perceberem, constroem símbolos, regras, práticas ou ideias que serão consideradas como padrões pelos grupos que criaram. Tais padrões mais gerais são denominados

significados. Em termos comparativos, os significados são semelhantes às informações apresentadas no dicionário, geradas a partir de um consenso coletivo. O dicionário, por exemplo, nos dá um conceito geral (significados) sobre a alegria, no entanto, cada pessoa construirá sentidos de alegria para si a partir das suas vivências pessoais. (MADUREIRA e BRANCO, 2005; AGUIAR, 2006).

Toda forma de significação resulta numa prática, se esse processo tem um viés negativo, por exemplo, a prática será fundamentada no que está significada. Os sentidos são os resultados dos processos de significação. Não é um processo linear, mas é construído a partir da vivência de cada sujeito dentro das suas relações interpessoais e intergrupais, nas quais afetos, valores, hábitos e costumes estão envolvidos. Esse processo pode ser visto em diversos contextos socioculturais, tais como, a família, a escola, os movimentos de ações políticas, os variados de adolescentes/jovens, a universidade, entre outros. (SOLÉ, 1999; COLL, 2004; AGUIAR, 2006). Os processos de significação estão diretamente ligados aos processos de internalização, os quais não são estanques ou pontuais e podemos entendê-los de modo que os significados estão vinculados aos momentos de interação interpsicológicos e os sentidos estão vinculados aos momentos de interação intrapsicológico (MADUREIRA & BRANCO, 2005).

É importante estudar os significados de protagonismo juvenil para os jovens da UFAM para podermos compreender as práticas realizadas, as quais são orientadas por esses significados, que, por serem dinâmicos, podem permitir transformações (AGUIAR, 2006). É importante para apreendermos, além disso, a dimensão subjetiva do fenômeno, dos sujeitos em ação (a ação da singularidade do sujeito) (AGUIAR, 2006; COLL e MARTÍN, 1999). Os significados expressam o contexto onde os sujeitos estão inseridos. No caso, os espaços da universidade onde os estudantes percebem/compreendem o protagonismo juvenil, dentre esses espaços está o tripé ensino-pesquisa-extensão. Entendendo como contexto os acontecimentos da narrativa do sujeito até as condições históricas, sociais e culturais.

Quando falamos de atribuir significados, falamos de um processo que nos mobiliza em nível cognitivo, que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem. Essa mobilização não acaba nisso, mas, em função do contraste entre o dado e o novo (SOLÉ, 1999, p. 31).

Esses conceitos nos permitem fazer algumas conclusões, tomando como base os aspectos epistemológicos da abordagem:

- 1) A comunicação entre si é uma das necessidades das pessoas, pois nascerão/nascem em meio sociocultural que foi criado por pessoas anteriores e contemporâneas a elas;
- 2) A linguagem tem papel importantíssimo na relação das pessoas com o mundo, pois ela se dá de modo indireto, ou seja, por meio dos processos de significação;
- 3) Aprendizagem e desenvolvimento são processos que coexistem e que a aprendizagem é promotora de desenvolvimento, o qual não se restringe a aspectos maturacionais biológicos;
- 4) A ZDP é uma forma de pensar aprendizagem e desenvolvimento de modo a fortalecer a ideia de que pessoas precisam de outras pessoas na vida;
- 5) A cultura é expressa e construída em âmbito pessoal e coletivo, sendo que uma não sobressai em relação à outra;
- 6) Os processos de significação se constituem primeiro no âmbito interpsicológico, depois no âmbito intrapsicológico;
- 7) A canalização cultural permite compreendermos que há limites e possibilidades para cada pessoa no seu percurso de desenvolvimento nos seus respectivos contextos;
- 8) Os processos de significação são flexíveis, mutáveis e possíveis de compreensão em processo dialógico de relações interpessoais;
- 9) Nossa relação com o mundo é indireta/mediada e elementos simbólicos fazem esta mediação;
- 10) O sujeito da perspectiva teórica adotada tem relação dialética com o mundo.

Feita a apresentação da perspectiva teórica que embasou a pesquisa, destacando as bases epistemológicas e os conceitos principais, daremos sequência no referencial teórico. Apresentaremos os recortes na temática da juventude, cujo foco será: (1) a compreensão do conceito de juventude/jovens; (2) protagonismo juvenil; (3) protagonismo juvenil nos bancos de teses, dissertações e artigos científicos.

1.1 Juventude: amplitudes e recortes na temática

Se sairmos de casa com algum destino que levemos uma hora para ir e uma hora para voltar, perceberemos muitas pessoas e em alguns momentos podemos dizer que aquelas pessoas são pertencentes a algum grupo a partir de determinadas características. E entre muitos grupos, teremos: crianças, adolescentes, adultos, idosos, entre outros. Em alguns casos podemos até misturar alguns pertencentes a grupos diferentes e formaremos outros grupos e é nesta mistura que teremos o grupo dos jovens.

Os jovens, assim como outros grupos sociais, são numerosos em nossa sociedade; quantidade significativa de um grupo social que não conseguimos definir claramente. Por conta disso, buscamos alguns aspectos para delimitar o que seria a juventude, tais como: idade, classe social e sexo, mas não necessariamente compreendendo de modo simplista. Há também definições que se preocupam em destacar os aspectos contextuais e envolver aspectos históricos, socioculturais e econômicos. Podemos encontrar também definições a partir de considerações a respeito da educação, trabalho, influência dos meios de comunicação, bens de consumo, serviços e construção da identidade/personalidade (COIMBRA, et. al., 2005; COSTA & VIEIRA, 2006; SAVAGE, 2009; MEDRADO, 2011).

Sobre o aspecto etário, a faixa de idade tem classificação variada, dependendo do órgão/instituição que classifica. A Organização das Nações Unidas (ONU) – demarca como sendo jovem a pessoa entre 15 e 24 anos de idade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – segue a mesma classificação da ONU. De outro modo, Boran (1994) delimita juventude como tendo início a partir dos 18 anos e, em alguns casos, a partir dos 16 anos e é denominada de “pós-adolescência”. Tais classificações podem se confundir com a classificação de outro grupo que também tem, entre outros, o fator etário como marco de delimitação: a adolescência.

A adolescência, segundo a classificação etária, está parcialmente dentro do conceito de juventude/jovens para a ONU, pois, segundo a OMS são as pessoas entre 10 e 19 anos de idade, já o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – define como sendo a pessoa entre 12 anos de idade completos e 18 anos de idade incompletos Brasil (1990). Essas duas classificações estão envolvendo pessoas que juridicamente são “menores” de idade e também os “maiores” de idade, logo, estão em condições jurídicas diferentes referentes principalmente aos seus deveres (COSTA e VIEIRA, 2006; MEDRADO, 2011).

A juventude é um tema de múltiplas faces e possibilita que várias áreas tenham entradas diferentes no tema. Entendemos que não é possível tratar de todos os aspectos que tocam essa temática. Faremos, por conta disso, alguns recortes para delimitar de que modo iremos compreender a juventude. Um ponto que serve de partida é o etário, como já dito acima, no entanto, é importante recorrermos aos porquês de que esta é uma característica muito presente ao se tratar da população de jovens, por dois motivos: (1) o desenvolvimento humano teve no critério etário ponto importante para classificações das etapas/fases/estágios de desenvolvimento e este critério foi muito vinculado ao aspecto maturacional biológico (OZELLA, 2003); e (2) as políticas públicas para a juventude têm no critério etário um fator relevante para pesquisas que levantam demandas necessárias para cada grupo etário³ (MEDRADO, 2011).

As abordagens da Psicologia que lidam com o desenvolvimento humano apresentam variados modos de explicar o percurso que vai do nascimento à morte, sendo comum o aspecto etário nas delimitações de cada momento temporal da vida; aparecendo na forma de etapas, fases, ciclos, estágios ou períodos. Aspecto que é criticado por algumas abordagens, pois argumenta-se a impossibilidade de determinar quando uma etapa começa e/ou termina. São críticas voltadas a abordagens que se fundamentam no paradigma positivista ou da simplicidade, o qual requer/sugere/exige a fragmentação do objeto de estudo com a certeza de que é possível um melhor esclarecimento sobre o mesmo, chegando a sua essência a partir de análise minuciosa (OZELLA, 2003; VYGOTSKY, 2003; ROGOFF, 2005).

Um caminho explicativo possível para compreensão do aspecto etário é retomarmos a História e vermos como a consolidação do sistema capitalista de produção foi decisivo para hoje vermos diversas classificações nas quais a idade aparece com peso relevante (BOCK, 2002; BOCK e AGUIAR, 2003). Com o fim do Feudalismo, a forma de produção deixa de ser artesanal e ganha paulatinamente escala industrial, em que o resultado final da produção deixa de ser o artefato para ser produto/bens de consumo. O processo de produção, além disso, não é mais realizado por uma ou pouquíssimas pessoas e passa a se fragmentar cada vez mais e várias pessoas participam. O aprendizado de como se fazer o produto também muda, o tempo, o

³ Anterior ao Estatuto da Juventude, já se pensavam políticas públicas por grupo etário. E, com a criação do referido estatuto, três subgrupos foram criados dentro da faixa etária da juventude (15-29 anos), a qual é uma faixa etária que é diferente das anteriormente citadas. Os subgrupos são: (a) de 15 a 17 anos (jovem-adolescente), (b) de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e (c) de 25 a 29 anos (jovem-adulto) (AQUINO, 2009). Não usamos, no entanto, esse recorte etário na pesquisa.

instrutor, o local e os métodos para se aprender passam por transformações significativas (ARIÉS, 1981; PATTO, 1997; BOCK e AGUIAR, 2003).

E um dos fatores principais que passarão por mudanças no que diz respeito ao aprendizado de produção de bens de consumo é o tempo. O tempo de dedicação ao que se quer aprender, o tempo de dedicação do instrutor no ensino da técnica de produção, o tempo para ser inserido no processo de produção, o tempo de se produzir uma peça e/ou o produto inteiro, o tempo (idade) permitido para realizar determinada tarefa para a qual o resultado final será o produto, entre outros (ARIÉS, 1981; PATTO, 1997; BOCK e AGUIAR, 2003; SAVIANI, 2007).

Outro fator que se alia ao tempo é o lugar/local onde o aprendizado acontecerá. Se antes a relação de aprendizado se dava no mesmo local onde o aprendiz realizava tarefas voltadas à produção de bens, com a consolidação do sistema capitalista, as novas configurações de produção exigiram um novo espaço e novas relações interpessoais entre instrutor e aprendiz. O novo espaço foi a escola, o instrutor “virou” o professor e o aprendiz “virou” o aluno. (ARIÉS, 1981; PATTO, 1997; BOCK, 2002; BOCK e AGUIAR, 2003).

Para dar conta de organizar os novos atores desse novo espaço, foi preciso criar formas pelas quais, entre outras finalidades, o aluno ficasse uma quantidade de tempo que tardasse a sua entrada no mercado de trabalho: o espaço no sistema capitalista onde se produzem e negociam os bens de consumo e também onde o futuro outrora ex-aluno irá exercer a sua especialidade profissional para a qual passou determinada quantidade de anos se preparando (DEL PRIORE, 2000; BOCK e AGUIAR, 2003; SILVA, 2004; GIROUX, 2005; KUHLMANN Jr., 2005; FREITAS, 2006, SAVIANI, 2007).

O ato de retardar a entrada no mercado de trabalho e colocá-lo por alguns anos numa instituição chamada escola teve grande aceitação nas teorias do desenvolvimento humano que mostram etapas da vida por idade e para cada idade, indicando quais habilidades a pessoa é capaz de realizar. E para cada etapa na vida escolar do aluno, era exigido o domínio de certas habilidades, e assim, no caso do Brasil, a legislações escolares passaram, entre outros modos, a organizar a vida escolar do aluno por séries (PATTO, 1997; BOCK e AGUIAR 2003; JEAMMET & CORCOS, 2005).

O sistema capitalista altera/alterou acentuadamente o modo de vida das pessoas e uma população que sente isto mais fortemente é a dos jovens, pois são os expoentes da relação de saída de um período de preparação para entrada no mercado de trabalho. Esse período de

preparação pode ser compreendido como um momento no qual o jovem é considerado inadequado a entrar no mercado de trabalho e a participar efetivamente, como sujeito ativo, das elaborações e decisões políticas/do cenário político (IANNI, 1968).

1.2 Juventude e protagonismo juvenil

Para facilitar a compreensão, será preciso fazer uma diferença entre adolescência e juventude, pois são temas que podem fazer parte de uma mesma discussão e até mesmo, dependendo do recorte etário, ser sinônimos. Não faremos diferenças, tais como sugere La Passade (1968), a respeito de juventude e adolescência mesmo nas suas expressões mais negativas:

Enquanto a “crise da adolescência” pode ser limitada ao indivíduo [...], sem ameaçar a ordem social, a “crise da juventude”, pelo contrário, cada vez que se expressa em atos, perturba essa ordem até provocar a intervenção das forças consagradas à “manutenção da ordem” (LA PASSADE, 1968, p. 121).

O autor sugere que a adolescência é um aspecto mais individual e a juventude um aspecto coletivo. Consideramos ambos os aspectos como construções socioculturais tal como compreendem Ozella (2003), Bock (2003) e Aguiar (2006) – a adolescência – e Carmo (2001), Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), Savage (2009) e Abramo (2011) – a juventude. Considerando assim, estamos compreendendo tanto adolescência quanto juventude como fenômenos que envolvem aspectos biológicos, sociais, políticos, econômicos, subjetivos e individuais. Isso possibilita olhar mais abrangente sobre as temáticas, fato que não nos engessa num olhar estigmatizante, muito menos reducionista a algum aspecto apenas.

A adolescência, neste caso, não será o foco deste trabalho, pois estaremos tratando de juventude. Utilizaremos, para isso, esses termos como um metaconceito, o qual nos permitirá fazer delimitações sem que isto seja sinônimo de reduzir o entendimento do fenômeno. Muito pelo contrário, pois, tais delimitações servem para focarmos com mais intensidade a forma como podemos compreender a juventude e estabelecer diálogos com conceitos teóricos, no caso, os da Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano, que são principalmente: mediação simbólica, zona de desenvolvimento proximal, canalização cultural e internalização.

Como adolescência e juventude são conceitos/temas que se relacionam e complementam, é comum algumas críticas dentro da temática da adolescência que são bem pertinentes e coerentes com a temática da juventude. Daí que, em alguns momentos, faremos uso de autores que falam/escrevem/pesquisam sobre/com a adolescência e que serão válidos para a temática da juventude, casos de Ozella (2003) e Medrado (2011).

Como não há consenso sobre o conceito de juventude e não é possível identificar uma ontologia do termo, buscaremos compreendê-la como metaconceito ou um conceituar de modo contextualizado e delimitando sua abrangência. Esse olhar do metaconceito permite trabalhar de modo mais flexível, maleável e em profundidade, o que não significa esgotar as possibilidades do tema (GARMAN, 1999; COIMBRA, et. al., 2005).

Um metaconceito é uma tentativa de se complementar um estudo sobre determinado fenômeno, de modo que cada contexto que o metaconceito abarca possa trazer elementos, que juntos poderão nos mostrar algo de modo mais aprofundado. São contextos do metaconceito, que pode ser entendido como um *continuum* biopsicossocial: aspectos biológicos, pessoais, relacionais, familiares, comunitários e sociais. Assim, a preocupação de que entidade ontológica é a da juventude ou falta à juventude, não é mais um ponto que precisa ser tocada a cada vez que se falar no tema. A “preocupação” passa a ser, no entanto, a de lidar com um quase paradoxo: delimitar e aprofundar, ou seja, dizer dentro de qual(is) aspecto(s) se trata de juventude e permitir ir mais a fundo possível nas discussões (GARMAN, 1999; COIMBRA, et. al., 2005, MEDRADO, 2011).

Ao pesquisar o tema “juventude” dentro das áreas do conhecimento, encontramos produções na Sociologia, Direito, Serviço Social, Antropologia, Ciência Política, Filosofia e Psicologia. Cada área foca aspectos peculiares de suas abordagens/teorias/epistemologias. Cada período da história política do mundo irá influenciar o olhar sobre a juventude. E o termo “sobre” não é em vão, pois, a maioria das produções, sejam elas políticas ou teóricas, têm poucos espaços nos quais os jovens falam de si, mas os adultos falam sobre os jovens (COSTA & VIEIRA, 2006; OZELLA, 2003).

A temática do protagonismo juvenil pode envolver muitos outros temas: cidadania, democracia, educação, participação social, heteronomia, autonomia, política, direitos e deveres, voluntariado, demografia, violência, população, entre outros (COSTA e VIEIRA, 2006). Algumas grandes áreas do conhecimento possuem quantidade significativa de produções, como a

Sociologia e Serviço Social. A Psicologia não chega a discutir diretamente o tema, mas o relaciona com aspectos ligados principalmente ao desenvolvimento humano e inclusão social. De uma forma ou de outra são temas que se correlacionam à temática do protagonismo juvenil.

A conceituação de protagonismo juvenil é ampla e, entre os vários conceitos, há alguns pontos que são transversais, como: (1) a ideia de que é importante ouvir os jovens, (2) a ideia de que eles são capazes e podem desenvolver atividades com viés político desde o planejamento até sua execução, (3) a ideia de que adolescentes que são potencializados nas práticas do protagonismo juvenil são pessoas mais seguras, (4) a ideia de que é uma condição de formar pessoas dentro da lógica de ser cidadão; (5) a ideia de que a finalidade do protagonismo juvenil é a autonomia (COSTA e VIEIRA, 2006; SOUZA, 2008; BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009).

Opinião crítica dentro do tema protagonismo juvenil é feita por Souza (2008). Ele faz críticas consistentes ao discurso oficial referente ao tema por meio de análise de palavras e discursos nos marcos legais brasileiros. Suas conclusões são pertinentes, pois destacam como o tema está de certa forma tendo seu uso banalizado e/ou equivocado. Tal uso permite concluir que os marcos legais não promovem o protagonismo juvenil por si só e suas descrições apenas sugerem ações que não irão potencializar/promover de fato que os jovens sejam criadores e responsáveis por suas ações, apenas obedientes de construções de adultos.

Assim como a juventude, o tema “protagonismo juvenil” é bastante amplo e de influência diversa. Por conta disso, por mais que exista um conceito de “protagonismo juvenil”, é coerente compreendê-lo enquanto conjunto de condições que torna possível compreendê-lo como metaconceito, seja a condição em que o jovem se vê como protagonista, bem como os acontecimentos históricos que foram importantes para que esse jovem pudesse se considerar/ver como protagonista. Sobre os acontecimentos, é relevante destacar a Conferência do Cairo, em 1994, quando nos referimos a uma amplitude mundial; e em termos de Brasil, destacar a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, mais conhecida como “Conferência do Cairo”, contribuiu com a ideia de protagonismo juvenil tendo como um dos objetivos os relativos às crianças e aos adolescentes – cuja faixa etária compreende idades do recorte etário desta pesquisa. O objetivo versou sobre aspectos que podem potencializar seus

desenvolvimentos de modo saudável, mais participativo e com foco na educação e valorização de que tanto as crianças quanto os jovens podem colaborar em parcerias com os adultos:

[...] atender às necessidades especiais de adolescentes e jovens, especialmente das jovens, com a **devida consideração de suas próprias capacidades de criação**, de **apoio familiar e comunitário**, de oportunidades de emprego, de **participação no processo político** e de acesso a serviços de educação, saúde, aconselhamento e de saúde reprodutiva de alta qualidade (CAIRO, 1994).

Além desses aspectos, esse documento traz significativas contribuições que ajudam a formar a ideia de protagonismo juvenil. Tais contribuições inclinam-se no sentido de que os jovens precisam ser protegidos de toda forma de violência, seja ela física, psicológica ou sexual. Somadas à preocupação de protegê-los também de toda possibilidade de morte prematura ou de não conseguir se inserir em projetos de vida que os possibilitem viver uma juventude saudável. São preocupações que tangem ideias de outros marcos legais, inclusive os nacionais.

A Constituição Federal de 1998 também reservou pontos às crianças e aos jovens. O artigo 227 é um ponto geral com o qual podemos pensar o quanto esse documento deu salto qualitativo na compreensão de crianças e adolescentes. Condição com influência das discussões que a ONU fez sobre crianças e adolescentes no mundo, as quais se desdobraram metas a serem alcançadas para os países considerados em desenvolvimento:

Art. 227. É dever da **família**, da **sociedade** e do **Estado** assegurar à criança e ao **adolescente**, com absoluta prioridade, o **direito à vida**, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à **dignidade**, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Entre muitos aspectos listados, percebemos que os adolescentes, que também são jovens, passaram a ter um tripé que divide as responsabilidades de cuidado e atenção a este grupo social numeroso. Esse tripé é composto pela família, pela sociedade e pelo Estado. Cada um deles tem responsabilidades diferentes, mas que juntas contribuem para que o jovem possa se ver, entre outras coisas, como protagonista de muitas ações na sua vida, sejam na escola, no bairro onde mora, na universidade, na família, desempenhando algum papel de aprendiz profissional, entre outros.

A divisão de responsabilidade por meio desse tripé foi um marco importante por percebermos que as demandas de cuidados dos jovens não poderiam ser supridas por apenas um desses componentes. E que isso teve forte influência no processo de redemocratização do país, quando passou a pensar que as instituições sociais, entre elas a família, o Estado e a sociedade, poderiam dialogar a respeito de uma mesma temática: o cuidado para com os jovens. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) detalhou/desdobrou o artigo 227, colocando o adolescente em condição até então nunca conseguida por marcos legais anteriores no Brasil.

No início do artigo 53 do ECA, fica claro que o adolescente tem condições de se inserir em ações de cunho político e que isto pode ser começado na escola, nos grêmios estudantis. Essa condição de cidadania permite a ressignificação da ideia de que política era algo para adultos.

Art. 53 - A criança e o **adolescente** têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o **exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

IV - direito de **organização e participação em entidades estudantis**;

O artigo 6 reforça a compreensão de que as crianças e os adolescentes estão em condição peculiar de desenvolvimento, portanto demandam atenção especial em determinados aspectos, sejam eles para promover quanto para proteger:

Art. 6º - Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a **condição peculiar** da criança e **do adolescente como pessoas em desenvolvimento**.

As propostas da Conferência do Cairo, da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente nos possibilitam pensar que (1) os jovens ou o adolescente demandam atenção especial em diversos aspectos da vida; (2) fazem parte de numeroso grupo sociocultural; (3) estão protegidos por lei das inúmeras formas de violência e negligência; (4) podem participar da política oficial e ter espaços para opinar e contribuir com ações que visem melhoria das condições de vida social e individual; (5) o jovem passou a ser pensado (e também a pensar) numa condição em que sua trajetória de vida e os símbolos socioculturais de onde vive são respeitados e levados em conta em qualquer ação.

Diante disso, podemos pensar que o protagonismo juvenil é ação a ser promovida por meio de diversas condições. Ter o jovem como protagonista é promover cidadania, compreender que jovem é um ser político e cidadão. E ser político e cidadão é ter direitos e deveres em sociedade, sejam em momentos individuais ou coletivos/em grupos. É ir além da vida particular. Isso não cria oposição entre o individual e o grupal, muito porque a visão de homem da

perspectiva teórica adotada no trabalho versa sobre a bidirecionalidade do desenvolvimento humano (MENDONÇA, 2011).

1.3 Juventude e protagonismo juvenil nos bancos de dados de produções acadêmicas

O primeiro passo foi realizar levantamento de literatura a respeito do tema protagonismo juvenil, o qual englobou base de dados que contêm artigos científicos, dissertações, teses e marcos legais. Realizamos buscas em bancos de dados via *internet* e em alguns sistemas virtuais de bibliotecas de universidades públicas.

Realizamos pesquisa na base de dados *Scielo Brasil* e BIREME/OPAS/OMS para busca de artigos científicos. Utilizamos as palavras-chave em língua portuguesa, língua espanhola e língua inglesa. Utilizamos as seguintes palavras-chave para busca: (1) protagonismo, (2) protagonismo adolescente, (3) protagonismo juvenil, (4) participação, (5) participativa, (6) *participación*, (7) *participación política*, (8) *participación juvenil* e (9) *participation* e (10) participação política. Foi localizada a quantidade de artigos que está presente na tabela 5:

Tabela 5: Total de trabalhos localizados nos bancos de dados por meio de palavras-chave referentes à temática da participação política da juventude/protagonismo juvenil

Nº	Palavra-chave	Base de dados	Total de artigos
1	Protagonismo	PEPSIC	2
2	Protagonismo Adolescente	PEPSIC	1
3	Protagonismo Juvenil	Scielo Brasil	1
4	Participação	PEPSIC	7
5	Participativa	PEPSIC	1
6	Participación	PEPSIC	12
7	Participación Política	PEPSIC	3
		Scielo Brasil	3
8	Participación Juvenil	Scielo Brasil	1
9	Participation	PEPSIC	8
10	Participação Política	PEPSIC	28
		Total	67

Algumas palavras em diferentes línguas remeteram aos mesmos artigos no momento da busca por conta dos resumos presentes nos trabalhos, os quais foram escritos em duas ou 3 línguas diferentes. Algumas buscas remeteram a artigos cujo tema não foi o foco da pesquisa e foram em quantidade maior em relação aos que interessaram à pesquisa. As palavras-chave “participação política” e “*participación*” estão dentro dessa condição. Os 28 artigos localizados a partir da palavra “participação política” foram mais voltados à participação na área da saúde, seja em termos de gestão ou de políticas para a saúde (SUS, por exemplo) e não têm relação direta com o foco do trabalho. Dos 28, apenas 4 estavam com temáticas mais voltadas à questão da participação em si no âmbito da democracia e políticas públicas, mas nenhum desses 4 trabalhos envolve especificamente a juventude.

Com a palavra “*participación*”, localizamos 12 artigos, sendo 3 que discutem a temática no âmbito da juventude. Os demais se relacionavam com a saúde, educação, democracia e políticas públicas, mas não necessariamente à juventude. Destacamos o trabalho de Brussino, Rabbia & Sorribas (2009), que analisou perfil sociocognitivo dos jovens da cidade de Córdoba, na Argentina, a respeito de (1) interesse, (2) confiança, (3) eficácia e (4) confiança política. A pesquisa fez uso de questionários fechados e escalas para as categorias (1), (2) e (3) e a análise foi estatística descritiva. Apenas a categoria (4) “confiança política” foi ouvida de modo mais “flexível”, pois não se fez uso de escala ou questionário fechado.

Outro trabalho relevante encontrado foi o de Lozano Ardila (2008), o qual investigou a subjetividade e participação política de universitários de Bogotá. Os resultados sugerem que o modo como os jovens participam do cenário político diz respeito ao modo como concebem a política, a participação e pelas influências da família, amigos e do Estado. Fato interessante, pois, diferente do estudo anterior, o percurso metodológico permitiu que os jovens expressassem mais detalhadamente o que pensavam a respeito de participação política além de informações estatísticas. Consideramos isso coerente quando o assunto é participação, pois é importante ouvir os atores sociais envolvidos na temática que lhes diz respeito.

Com a palavra-chave “protagonismo juvenil” foi localizado importante artigo de Boghossian & Minayo (2009), a respeito de revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica na temática da juventude e participação na última década. É um trabalho de bastante relevância, pois mostra sob quais aspectos dedicaram mais atenção nas produções e quais demandavam mais atenção. Entre os pontos a destacar, percebemos: (1) o baixo engajamento do jovem na política;

(2) a emergência de novas formas de participação política; e (3) a sugestão de que a sociedade trabalhe na via do diálogo intergeracional, da ressignificação do que é o espaço de participação política e investimento institucional em relação à participação política da juventude/protagonismo juvenil.

Em levantamento bibliográfico para buscar publicações impressas, como livros e marcos legais, identificamos literatura diversificada e que está, de modo geral, dentro de áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo: a Sociologia e Ciência Política as áreas com mais produções. Não foi possível o acesso a todas as obras e, principalmente, a algumas obras de relevância. Há também produções a partir de experiências com a temática do protagonismo juvenil, nos quais os resultados de experiências foram publicados em forma de cartilha e/ou relatório de atividades. O levantamento bibliográfico foi feito nas bibliotecas da UFAM, nos acervos pessoais da orientadora e em livrarias da cidade.

Dentre os livros identificados, destacamos dois como mais importantes, que foram o de Costa e Vieira (2006) e o de Souza (2008). A primeira obra envolve o protagonismo juvenil com adolescência e educação, descrevendo experiências e trazendo discussão do que é a prática política com viés do protagonismo juvenil. Justifica por meios legais, psicológicos e de cidadania a importância de integrar o jovem numa práxis em que ele participe de todas as etapas. Chamou a atenção também para práticas que apenas tratam o jovem de modo simbólico e superficial no que diz respeito ao protagonismo juvenil. Ficamos com a impressão de que a maioria das experiências com o viés do protagonismo juvenil deu/dá certo, é positiva no sentido de parecer não existir dificuldades para a efetivação de tais atividades.

Sobre esse fato é que Souza (2008) irá construir sua crítica. A autora destaca a ideia de protagonismo juvenil no discurso oficial e nas práticas que são desenvolvidas. Analisa os discursos sobre o protagonismo juvenil e identifica pontos que podem dar falsa impressão de que está tudo bem. Emite crítica direta a Costa e Vieira (2006), pois diz que nos seus discursos fica a impressão que o protagonismo juvenil é algo praticamente consolidado no país. Complementa que os autores tentam justificar o protagonismo juvenil recheando a obra com doses de cientificismo.

Percebemos que a temática do protagonismo juvenil é discutida por algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Psicologia, no entanto, ainda não está de fato engajada com essa temática de modo significativo. Há inúmeras produções da Psicologia que abordam

Política, que tratam da Adolescência com grande qualidade, mas diretamente no que diz respeito ao protagonismo juvenil, parece ser incipiente. Não consideramos ruim esse fato, apenas acreditamos que a Psicologia tem condições de dar contribuições bastante relevantes para o tema.

Realizar este levantamento foi importante para percebermos que a academia tem certo engajamento na produção de obras com a temática do protagonismo juvenil. Percebemos, por no entanto, que a Psicologia é uma área que, apesar de discutir e produzir obras na temática da Política, ainda tem produção pequena na temática do protagonismo juvenil. Esse fato serve como justificativa científica/acadêmica para a realização da pesquisa, pois acreditamos que a Psicologia tem muito a contribuir nas discussões, pesquisas e produções a respeito do tema. As inúmeras abordagens teóricas, dentre as quais já dialogam com propostas mais comunitárias, contextuais, escolares, libertárias, jurídicas, entre outras, podem dar contribuições para pensar a pessoa/sujeito/cidadão na sua forma de agir/criar/ser recriado no/pelo mundo/contexto em que vive.

Realizamos buscas em bancos de teses e dissertações virtuais (sites) (UFAM, UFPA, UEA, UEPA, USP, UFRJ, UFMG, UFBA, UFPE e UnB). Poucas produções foram localizadas. Identificamos 4 (quatro) dissertações, sendo que apenas uma discute a participação política, mas voltada à Educação. Apenas 3 (três) teses de doutoramento com a temática da participação política da juventude, sendo que duas estão de fato dentro da temática referida. A outra traz a participação política enquanto questão filosófica e ideológica, mas não relaciona, nem dialoga com a juventude. Identificamos também uma tese de livre-docência que discute a dinâmica da participação política enquanto questão de cidadania e democracia, mas não direcionada à/aos juventude/jovens.

Podemos, portanto, elencar aspectos sobre o protagonismo juvenil que são relevantes para pensarmos enquanto condição de desenvolvimento:

- 1) Condição em que o jovem tem espaço para falar, agir, atuar de modo a ser reconhecido nas suas ações de cidadania sem ser minimizado em importância perante os adultos, por exemplo;
- 2) É importante ter cuidado para não estar apenas promovendo um “protagonismo simbólico”, o qual coloca o jovem numa condição apenas para simular ideia de que o jovem está sendo protagonista;
- 3) O protagonismo juvenil precisa estar vinculado à ideia de diálogos intergeracionais;

- 4) O aspecto dialógico é importante para que se efetive o protagonismo juvenil em ações/atividades;
- 5) O protagonismo juvenil é uma condição com vistas à autonomia do sujeito;
- 6) O protagonismo juvenil tem relação direta com melhoramento da autoestima;
- 7) O metaconceito, agregado aos processos de significação, é uma forma de compreensão do fenômeno do protagonismo juvenil como condição de desenvolvimento humano;
- 8) O protagonismo juvenil é uma tentativa de aproximar e ressignificar a relação da juventude com os aspectos políticos da sociedade civil;
- 9) Nem toda atividade que o jovem realizar de modo solitário tem o viés de protagonismo juvenil, bem como, nem toda atividade que o jovem faz solitário pode ser compreendida como potencializadora de autonomia ou que faz solitário porque já tem a autonomia efetivada;
- 10) O protagonismo juvenil pode ser compreendido em analogia ao conceito de ZDP. É uma possibilidade que Fariñas (2010) acredita ser muito viável e possível quando se pensa o desenvolvimento humano por epistemologias sistêmicas/complexas.

Podemos compreender, desse modo, o protagonismo juvenil como condição momentânea (aspecto temporal e flexível) a qual o jovem, sendo sujeito ativo nos contextos socioculturais que vive, inscreve seus atos, bem como é inscrito nos espaços dialógicos de interação e relação social. O ato de protagonismo é condição possibilitadora de saltos qualitativos nas trajetórias de desenvolvimento, os quais perpassam por limites e possibilidades que os contextos culturais permitem. O aspecto dialógico, que expressa parte da linguagem, é o que possibilitará que diferentes condições de desenvolvimento entrem em contato para possibilitar novos arranjos de desenvolvimento no sentido prospectivo, no qual um jovem – mas não somente um jovem – contribui para o desenvolvimento de outro jovem – também não somente um jovem.

Feita a apresentação do que consideramos relevante para a pesquisa em relação à juventude/aos jovens e ao protagonismo juvenil, faremos recortes na temática da universidade. O foco foi (1) a universidade enquanto espaço de vocação política; (2) enquanto local onde há presença numerosa de jovens e (3) o tripé ensino-pesquisa-extensão como condição que integra a universidade às comunidades.

1.4 A Universidade enquanto espaço de vocação política e de variadas atividades

A universidade é considerada como espaço de dispersão do saber e instituição com vocação científica e política (CARDOSO, 1999; CHAUI, 2001). Em meio à vocação política, a universidade tem histórico de dialogar com movimentos sociais variados, os quais tentam dar conta de diferentes demandas sociopolíticas. A universidade também é considerada como local onde se produz e transmite o conhecimento (CARDOSO, 1999; WANDERLEY, 1999; ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2008). Por conta desses dois aspectos, entendemos que os jovens que frequentam universidades estão em contato com política nas suas variadas formas.

Se pensarmos a universidade como um *locus* de desenvolvimento humano, observaremos que esta expressa aspectos de uma vida com muitas contradições, desafios e transformações (BUARQUE, 1994; CHAUI, 2001). Podemos compreendê-la como condição para canalização cultural se formos pensá-la pela Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano. Canalização cultural porque, mesmo existindo uma proposta oficial de como a universidade deve funcionar, cada sujeito e cada universidade construirão trajetórias singulares/únicas.

É importante compreendermos que a universidade tem trajetória histórica marcada por momentos nos quais o poder, a influência, o controle, as brigas políticas, religiosidade, os golpes, as inovações e transformações no seu modo de existir se fizeram presentes. Vale lembrar que a universidade tem origens históricas nos gregos, quando foi denominada de Academia e, posteriormente, na Idade Média, que teve o nome de universidade. Esse nome expressava a finalidade de agregar/associar pessoas que estavam em condições de elaborações/pensamentos/ideias parecidas/próximas (MINOGUE, 1981; CARDOSO, 1999; OLIVEIRA, 2007; SOARES e PETARNELLA, 2009).

No Brasil, a construção do conceito de universidade está relacionada com a trajetória política do país e isto se deu tardiamente, devido principalmente, à sua condição de colônia de Portugal. As primeiras iniciativas de ensino superior, ainda no século XVI, feitas pelos jesuítas, se destinavam aos filhos da aristocracia local. Do mesmo modo, foi com a transferência da Família Real Portuguesa para o país, a partir de 1808, quando foram instaladas algumas Escolas Superiores de caráter profissionalizante. O acesso a esses cursos era destinado às elites residentes no país, cujos filhos estavam impedidos de estudar na Europa devido ao bloqueio napoleônico (FÁVERO, 2006; ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2008; SANTOS et al., 2010).

Apesar dessas iniciativas, as escolas superiores não eram consideradas como instituição universitária e limitavam-se a práticas unicamente profissionalizantes. Por isso, as tentativas de criação de universidade no Brasil Colônia continuavam a ser empreendidas, sem nenhum êxito até o século XX. Com o tempo, os dispositivos legais que regiam o ensino superior sofreram diversas alterações, até que se tornaram uma condição favorável para o surgimento de Universidades Livres. Foi nesse contexto em que surgiram, como instituições livres, em 1909, a Universidade de Manaós; em 1911 a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná (FÁVERO, 2006; ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2008).

Somente em 1920, já na República, o governo criou a primeira universidade oficial do país, reunindo Escolas Politécnicas, Faculdades de Direito e de Medicina na Universidade do Rio de Janeiro. Tratava-se de cursos isolados e que somente tinham o elo por meio da Reitoria e do Conselho Universitário. Ou seja, a história da universidade no Brasil se deu de modo fragmentado, elitista e tardia (FÁVERO, 2006; ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2008; SANTOS et al., 2010; MENDONÇA, 2000; FORPROEX, 2012).

Durante anos, a discussão sobre conceito de universidade e suas funções foi sendo desenvolvido nas mais diversas rodas de debates sobre o ensino superior nacional. Processualmente, nos anos 1960, passou a ter destaque a preocupação com problemas político-ideológicos e com a educação no contexto nacional. Isso resultou na crescente reivindicação pela reforma universitária em nível nacional, em especial por parte dos movimentos estudantis, que tinham grande visibilidade na esfera política e intelectual do país. Foi a partir dessa época que tivemos a presença cada vez mais forte de jovens na universidade e principalmente fortalecendo os movimentos estudantis (ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2008; FORPROEX, 2012; MENDONÇA, 2000).

Nesse contexto histórico foi instalada a ditadura militar em 1964, que resultou no desacelerar das iniciativas por uma universidade formada por instituições integradas, orgânicas e atuantes, onde houvesse integração entre a cultura científica e a profissionalização. O projeto de universidade que o governo militar colocou em prática era desenvolvimentista e tecnicista, visando o desenvolvimento econômico do país. Como parte desse projeto, que pretendia formar mão de obra para o desenvolvimento econômico do país, foi sancionada a lei 5.540/68 que trata da Reforma Universitária. A reforma visou fundamentalmente à modernização e expansão das

instituições públicas, destacadamente das universidades federais (MENDONÇA, 2000; ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2008; ANTUNES, 2011).

Nesses termos, cabe lembrarmos dois aspectos que Minogue (1981) chama de “doutrina da adaptação social” e “doutrina da transformação social”. Esses aspectos nos ajudam a compreender a relação entre Estado e Universidade. No primeiro caso, a universidade teve que se submeter aos governos para poder continuar existindo e assim ter repasse de verbas e acordos a cumprir, como estabelecer acesso, currículo, distribuição de verbas. No segundo caso, a universidade conseguiu dar salto qualitativo para se fazer importante na sociedade, criar formas de o povo vê-la como um lugar para os privilegiados, mesmo estando “doutrinada” pelo Estado,

A reforma universitária perpassou todos os âmbitos da universidade, marcando suas atividades de um modo geral. Envolveu, por exemplo, a criação de projetos de extensão que visavam adesão dos estudantes, sem nenhum tipo de prática ou reflexão, sobre as questões político-sociais brasileiras. Tinham caráter assistencialista e eram desvinculadas do ensino e da pesquisa. Havia, no entanto, no interior das universidades, movimentos contra-hegemônicos de oposição a essa prática (ANTUNES, 2011; FORPROEX, 2006).

No final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, diversos foram os marcos democráticos face aos retrocessos políticos vivenciados: Anistia (1979); Campanha “Diretas Já” (1984), Constituição Federal (1988) e Eleições Diretas (1989). Esses acontecimentos se davam de modo processual com a transformação e fortalecimento da sociedade civil. Foi nesse movimento pela redemocratização do país que a concepção de universidade, sociedade e cidadania foi sendo reelaborada (FORPROEX, 2006).

De lugar fechado em si, como produtora de verdades e conhecimentos em seu interior sobre a população e realidade social, na qual somente devia “aplicar” os conhecimentos, a universidade passou a ser vivenciada como parte constituinte da sociedade e a ela relacionada (CHAUÍ, 2001). Essas transformações se refletiram na luta por uma Política Nacional de Extensão, na relação com os movimentos sociais, na definição da indissociabilidade do tripé composto por ensino, pesquisa e extensão, no reconhecimento legal das atividades extensionistas, e na criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX. (FORPROEX, 2006, 2012).

Nesse movimento, a universidade passou a ter a atividade de extensão como o instrumento de inter-relação da Universidade com a sociedade e de democratização do

conhecimento acadêmico, bem como de elaboração de novos saberes no movimento de troca com as comunidades. Percebemos a relação dialógica que possibilitou múltiplas transformações da sociedade e da própria Universidade. Transformou-se a prática e concepção de simples aplicação do conhecimento acadêmico na comunidade (FORPROEX, 2012; SILVA, 2001; ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2008).

Dentro dessa perspectiva, o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001) propõe uma extensão que vise um processo transformador e democrático, uma prática acadêmica com dimensões dialética e pedagógica, na qual universitários e membros da sociedade aprendam e ensinem, um trabalho interdisciplinar que favoreça a visão integrada do social, além da sua responsabilidade enquanto instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática. Nesse Plano Nacional, podemos perceber ideias que vão ao encontro das propostas de protagonismo juvenil que comentamos neste trabalho.

Fizemos este percurso histórico e político para chegarmos até o tripé ensino-pesquisa-extensão. Destacamos o tripé ensino-pesquisa-extensão como algo que fundamenta a universidade (1) como forma de estabelecer relação dialógica (abarcando o aspecto dialético) com as comunidades que circunvizinham a universidade, (2) como condição para gerar novas tecnologias, novos conhecimentos e reforçar o caráter científico da universidade; (3) ter como um dos focos a formação de docentes.

No contexto da UFAM, onde se realizou a pesquisa, o tripé ensino-pesquisa-extensão também se faz presente e é executado de modo diversificado, pois depende do curso/faculdade/instituto; da articulação dos professores com os respectivos discentes; nestas ações, muitos jovens começam e/ou ampliam suas experiências profissionais e pessoais. Não há, no discurso oficial dessas ações, a ideia de protagonismo juvenil expressa neste termo, porém, percebemos esboços de em potencial desta ideia. Mesmo estando em potencial, ainda assim é algo que para ser efetivado, transformado em zona de desenvolvimento real, depende muito de quem vem executar. Para compreendermos como se dá a relação entre o discurso oficial – nos documentos que orientam as ações de pesquisa, ensino e extensão – e o modo como se pratica essas ações, apresentaremos alguns pontos a seguir.

Nos objetivos do edital 01/2012 – PACE/PROEXT do Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE), que é uma das ações em que a UFAM tornou bem mais formal as ações de extensão, temos dois pontos com os quais podemos pensar a ideia do parágrafo anterior:

Intensificar o vínculo que une a Universidade e demais segmentos da sociedade, de modo que aquela desempenhe o papel **reflexivo e transformador** que lhe cabe no interior desta;

Contribuir para que a formação profissional dos universitários seja acompanhada pelo desenvolvimento de uma **atitude ética, cidadã e responsável diante das questões sociais**; (UFAM, 2012).

Assim como os objetivos do PACE citados acima, o EDITAL 003/2012-DAP/PROESP/UFAM, relativo ao PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica não traz o termo protagonismo juvenil, nem percebemos esboços desta ideia ou condição em potencial que denote tal condição. É uma realidade que fica também dependente do curso, do docente e do discente envolvido na pesquisa. No tópico referente à sua definição, versa sobre a possibilidade de o discente participar, porém não faz amarra ao caráter de protagonismo juvenil. Pensamos também que essa seja uma ideia que sairá dessa condição potencial no momento que os executores agirem de modo a pensar cidadania, inclusão, autonomia, crítica, transformação, entre outros:

O Programa PIBIC nas Ações Afirmativas é uma ação que tem como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades. Seu objetivo é oferecer aos alunos beneficiários dessas políticas a **possibilidade de participação** em atividades acadêmicas de iniciação científica (UFAM, 2012).

Na portaria nº 530/2007, temos a regulamentação do Programa de Monitoria no âmbito da Universidade Federal do Amazonas. No documento, não temos nada referente ao termo protagonismo juvenil, porém compreendemos, assim como no PIBIC, que dependendo de como o trabalho será realizado, podemos ter aspectos que vão ao encontro da ideia de protagonismo juvenil.

O Art.1º – O Programa de Monitoria tem por objetivo iniciar alunos dos cursos de graduação da UFAM nas diversas atividades docentes de nível superior.

Por trabalharmos com os processos de significação, especificamente os significados, levamos em conta a compreensão dos participantes a respeito do que seja protagonismo juvenil. Mesmo compreendendo que as palavras destacadas não tenham relação com a proposta de protagonismo juvenil que Costa e Vieira (2006) sugerem, por exemplo, não foi empecilho para a pesquisa, pois as ações são muito diversificadas dependendo do curso, docente e discentes que as

executarão. Temos duas visões diferentes sobre essas duas condições que participantes da pesquisa relataram tal aspecto, quando verbalizaram que:

Pesquisador: Quando perguntado se o participante percebe o viés de protagonismo juvenil nas atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Participante: *Não. No PIBIC não. É muito complicado porque você acaba ficando tão focado na sua pesquisa, e na minha área não é uma pesquisa de discussão, debate com a sociedade e sim algo mais científico, mais teórico. É que é, é, as disciplinas de física, química e geologia acaba te fechando pro tema da tua pesquisa. Então, é tudo mais complicado. O que tem no PIBIC é, é, é, a questão de vaidade de professor, vaidade de aluno, são brigas internas, picuinhas digamos assim* (Participante número 6, entrevista).

Então, o PIBID vem com essa ideia de tentar integrar alunos de graduação no processo, assim para vivenciar entendeu como é a situação frente a frente com os alunos. Acho que ainda tem algumas falhas com certeza, mas é um programa bacana (Participante 3, entrevista).

Ampliando a compreensão, a universidade é um local múltiplo, diverso, complexo que vai além de si mesma e chega a expressar a sociedade em que se inscreve numa relação dialética de co-construção. Pensar desse modo nos faz perceber que o modo como as críticas e propostas que ventilam nos corredores da universidade parecem não abarcar essa compreensão. Chauí (2001; 2003) e Buarque (2004) expressam bem esse pensamento:

[...] a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, p. 35).

[...] a universidade tem papel permanente: gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Esse papel se manifesta de forma diferente, conforme o tipo de sociedade que se deseja. Nos Estados Unidos [...] construção da sociedade de consumo [...]. Na África do Sul, viabilizar a elevação do nível de vida dos brancos e manter o sistema do *apartheid* [...]. Em países da Europa, [...] são instrumentos de dinâmica da economia [...] Em Cuba, [...] solucionar os problemas da educação e saúde das massas, [e] produzir conhecimento para uma nação acuada (BUARQUE, p. 216-217).

Como vimos, as universidades são projetos sociais, mesmo quando não há projeto formal com propostas que vão ao sentido de pensar a universidade como tendo missão, papel e objetivos. E, nesse contexto, encontram-se inscritos os jovens universitários, que, se conseguirem ingressar no mundo acadêmico da universidade, possivelmente estarão imersos num grande contexto de Mediação Semiótica, de Canalização Cultura/Constraint e de Zonas de Desenvolvimento

Proximais. Daí reforçarmos a compreensão de que, assim como os jovens, a universidade também tem trajetória de desenvolvimento, que não é desenvolvimento humano, mas tem relação com humanos.

Outro ponto é que os espaços acadêmicos são locais onde a prática política está em discussão, é vivenciada e produz conhecimento a respeito. Espaço também que tem histórico de ser frequentado por jovens e que esse fenômeno tem se fortalecido ainda mais, principalmente com a diminuição etária do ingresso nas universidades, resultando em diversas transformações na universidade ao longo dos séculos. Uma dessas transformações foi a elaboração de um tripé que fosse constituído de ensino-pesquisa-extensão como forma de criar um conjunto de ações que ampliasse as abrangências da universidade (LISBÔA, 1993, BUARQUE, 1994; MEC/SESu, 2006).

Diante disso, acreditamos ser importante ouvir quem frequenta esse contexto (*campus* universitário). Como não conhecemos de fato como está o cenário político da UFAM e como é a leitura da Psicologia do fenômeno do protagonismo juvenil, partimos da compreensão que é importante convidar os jovens da UFAM para dialogarmos.

Pontos que podemos destacar a respeito da compreensão de universidade que compreendemos para a pesquisa:

- 1) A universidade é um espaço de vocação política, que se expressa nas decisões macropolíticas (de Estado, de governos, de programas para o ensino superior etc.), bem como em ações micropolíticas (movimento estudantil, greves e protestos). Além disso, é considerada um espaço de dispersão do saber;
- 2) A universidade se metamorfoseou ao longo de sua própria história para dar conta das transformações que ocorriam/ocorreram no mundo (as sociedades, a educação e as pessoas);
- 3) A universidade é um local cada vez mais frequentado por jovens, seja pelo acesso cada vez mais cedo de estudantes que terminam o ensino médio dentro da idade esperada, bem como pela exigência mercadológica de qualificação profissional cada vez mais cedo na vida das pessoas. Além disto, a faixa etária que se considera jovem abrange pessoas adolescentes e adultas e isso faz com que o grupo considerado jovens seja bastante numeroso, polissêmico e diversificado;

- 4) Apesar de ser frequentada por uma população numerosa de jovens, a universidade excluiu quantidade ainda maior por conta do processo de seleção que é mais excludente do que inclusivo: o vestibular;
- 5) Entre muitas transformações que a universidade passou ao longo de sua história, uma foi a de buscar relação dialógica com as comunidades de seu entorno, por meio de ações de extensão;
- 6) Esse aspecto dialógico também conta com um tripé que possibilita o estudante ter formação diversificada e que é composta de ensino, pesquisa e extensão;
- 7) As ações do tripé ensino, pesquisa e extensão podem possibilitar atividades com algum teor de protagonismo juvenil;
- 8) Assim como a juventude, a universidade teve transformações que acompanharam os movimentos de redemocratização do país no século XX;
- 9) A universidade pode ser compreendida como um contexto de desenvolvimento humano diretamente influenciado pelas canalizações culturais na qual é vinculada.

Compreendemos a universidade, portanto, como espaço de possibilidades dialógicas entre grupos, entre eles os dos jovens, onde as canalizações culturais possibilitarão trajetórias de desenvolvimento via tripé ensino-pesquisa-extensão. É um macrocontexto composto por contextos mais específicos e de características variadas, no qual as convenções políticas de âmbito macro e micro influenciam diretamente transformações nas pessoas e nos espaços por onde essas pessoas atuam. Esses aspectos de diálogos congregam zonas de desenvolvimentos reais e potenciais dos mais variados modos e em constantes transformações.

Apresentado o referencial teórico do trabalho, daremos sequência aos aspectos metodológicos, os quais apresentarão como se desenvolveu a etapa de coleta de dados. Assim, sendo, farão parte do próximo capítulo: a apresentação do *local* e dos *locais* da pesquisa; os participantes; as entrevistas individuais semiestruturadas, bem como os aspectos éticos que orientaram a pesquisa.

CAPÍTULO 2

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Pensar o método para buscar meios de se chegar aos objetivos propostos é o percurso de pesquisas científicas, para que a articulação, de forma coerente e ética, por meio de instrumentos e abordagem escolhida, seja o caminho percorrido para se construir os dados e os resultados (MINAYO, 2004, BAUER e GASKELL, 2005; COSTA, 2007; FLICK, 2008). O primeiro passo é apresentar a (1) natureza da pesquisa, bem como, (2) o *local* e os *locais* onde aconteceram as entrevistas, (3) os participantes, (4) as dificuldades e apoios/facilidades encontrados durante a coleta de dados e (5) as transformações significativas ao longo do processo da pesquisa.

Para identificar e compreender os significados de protagonismo juvenil para jovens da UFAM, consideramos viável fazer o percurso por meio de pesquisa qualitativa. Desse modo, compreendemos que o método utilizado na pesquisa científica diz respeito ao percurso que o pesquisador fez para construção de dados a partir dos objetivos delimitados. Tal percurso está vinculado à natureza da pesquisa e suas características teóricas e epistemológicas a que se relacionam/dialogam. Utilizamos, embasados por essa ideia, referencial teórico-metodológico com bases epistemológicas que lidam com o fenômeno de modo complexo/sistêmico. (MINAYO, 2004; SILVA, 2004; BAUER e GASKELL, 2005; GÜNTHER, 2006; COSTA, 2007; FLICK 2008).

Tais características formam um tripé que envolve: (1) os pressupostos epistemológicos que embasam a perspectiva teórica que escolhemos (**Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano**); (2) o modo como compreendemos o fenômeno em questão (**significados de protagonismo juvenil para jovens da UFAM**) e (3) os recursos metodológicos escolhidos (**entrevistas individuais semiestruturadas** para coleta e **Teoria Fundamentada em**

Dados ou *Grounded Theory* para a análise dos dados). O tripé em questão, em outras palavras, refere-se aos pressupostos: ontológicos, epistemológicos e metodológicos (COSTA, 2007).

Por conta disso, realizamos pesquisa qualitativa, pois acreditamos ser mais coerente com a proposta de investigação a respeito da compreensão da Psicologia para o fenômeno do protagonismo juvenil nos discursos dos próprios jovens da UFAM. A operacionalização da pesquisa foi feita por meio da Teoria Fundamentada em Dados ou *Grounded Theory* (COSTA, 2007; STRAUSS e CORBIN, 2008), pois percebemos coerência entre a abordagem teórica escolhida, a natureza da pesquisa e a compreensão do fenômeno como metaconceito. E procuramos aprofundar discussões por meio de hipóteses integradoras, que é parte essencial do trabalho de análise dos dados quando se trabalha com a Teoria Fundamentada ou *Grounded Theory*.

2.1 Local e locais: compreensão por analogias com os planos genéticos de desenvolvimento

Diferenciamos o *local* e os *locais* há pouco e isto tem relevância para a pesquisa. O *local* foi, pois, o *campus* universitário da UFAM, já os *locais* foram diversificados por conta da realização das entrevistas e acreditamos que destacar este ponto traz o contexto da pesquisa de modo mais expressivo ao que se deu a coleta de dados. Podemos fazer analogia aos planos genéticos de desenvolvimento humano de Vygotsky, os quais versam sobre histórias: da espécie humana (filogênese), história de um indivíduo dessa espécie (ontogênese), história social/cultural de um individual dessa espécie (sociogênese) e detalhes dessas vivências culturais com o foco aos processos de aprendizagem mais particulares de cada indivíduo numa relação mediada por signos (microgênese) (OLIVEIRA, 1997, VYGOTSKY, 2003).

A analogia se dá pelo fato de que o *local* pode ser considerado como algo da ontogênese, pois a UFAM é uma universidade que tem sua trajetória histórica individual em comparativo com o conjunto de universidades existentes, as quais são sintetizadas na categoria universidade (filogênese). Podemos considerar, assim, os *locais* como algo da ou entre a sociogênese e/ou microgênese. Assim sendo, a sociogênese da universidade compreende *locais* onde trajetórias culturais poderão ser vividas, tais como as faculdades e os institutos, que se desdobram em cursos de graduação e pós-graduação, os projetos de extensão, as pesquisas, a monitoria, entre outros. Já para a microgênese desses *locais*, podemos considerar os universitários – os jovens universitários

– que expressaram minúcias de vivências na relação entre aprendizagem e desenvolvimento dessa universidade dentro dessa sociogênese.

A microgênese, sendo expressa por esses jovens, pode ser compreendida, dentre outras possibilidades, como a forma como cada estudante vive o curso; os primeiros contatos com a universidade após o/a ingresso/matriculação; as críticas que os estudantes têm a respeito do local e dos locais; os projetos de extensão, pesquisa e monitoria que participam/realizam/executam, as vivências nos centros acadêmicos e no DCE, entre outras. Na fase de projeto, ainda não tínhamos a compreensão de *local* e *locais* e prevíamos que as entrevistas seriam realizadas apenas no Laboratório de Desenvolvimento Humanos da Faculdade de Psicologia (FAPSI). Quanto à realização das entrevistas, destacamos, que os *locais* das pesquisas foram: (1) o laboratório de desenvolvimento humano da Faculdade de Psicologia; (2) sala de estudos dessa mesma faculdade; (3) sala de um centro acadêmico de curso da área de agrárias; (3) sala de um centro acadêmico de curso da área de biológicas; (5) corredor de um curso da área de exatas e (6) sala de um centro acadêmico da área de humanas.

Pode parecer que estamos tentando compreender a UFAM como um humano, porém, não se trata disto. O que estamos fazendo é estabelecendo focos de atenção por meio analogias. Propomos compreendê-la como um contexto de desenvolvimento humano que tem histórias entrecruzadas enquanto universidade (uma espécie de ontogênese) e enquanto contexto mais específico (uma espécie de sociogênese e microgênese). Olhar para a UFAM enquanto universidade, por um lado, é considerar uma história que a instituição carrega há mais de cem anos; por outro lado, considerá-la como um contexto específico é levar em conta histórias mais micros dentro de seus microcontextos. Nesse último aspecto, encontra-se um espaço relacional com os jovens – foco da atenção nesse trabalho: trajetórias de desenvolvimento humano dos jovens na UFAM. Essa compreensão expressa também a relação dialética entre sujeito e meio.

Sobre o *local*, a Instituição UFAM funciona em vários *campi* no estado do Amazonas, mas o recorte foi apenas para o *campus* universitário localizado na cidade de Manaus. Recorte feito porque é onde se concentra a grande parte dos cursos de graduação e pós-graduação da cidade, conseqüentemente do estado, por ter maior fluxo de jovens e ser um lugar de grande expressividade da juventude por meio de diversas atividades e entre tais atividades, há as que perpassam pelo viés da política.

A UFAM se localiza numa grande área de floresta urbana preservada na zona sul da cidade de Manaus. A população acadêmica da capital⁴, no segundo semestre de 2010, girou em torno de 14.525 alunos matriculados (a população total de todos os *campi* é de 19.137), sendo 12.770 matriculados em curso de graduação, 1482 em cursos de pós-graduação. Dos pós-graduandos, 1.239 estão em cursos de mestrado e 243 em cursos de doutorado.

Escolhemos a UFAM porque é uma instituição que tem grande quantidade de jovens (15-24 anos segundo o IBGE), oriundos de várias realidades contextuais, e por conta disto expressam e vivenciam a juventude de modos variados e que é interessante para a pesquisa e o referencial teórico-epistemológico adotado. São jovens, além disso, que lidam diretamente com um contexto formador de opiniões, entre outros temas, sobre a própria juventude. Contexto também onde se realizam pesquisas que envolvem jovens como participantes, mesmo que não estejam categorizados enquanto jovens em tais pesquisas.

Outro ponto relevante é que esse contexto acaba sendo um local onde diferentes juventudes convivem, também onde lidam com as (in)certezas e desafios da inserção no mercado de trabalho. Nele acontecem expressões por diversas vias e de diferentes formas: **culturais** (música, dança, poesia e artesanato), **políticas** (protestos, mobilizações, centros acadêmicos e diretórios de estudantes), **esportivas** (jogos universitários e “peladas” que acontecem nas quadras de futsal e de futebol de campo), **educacionais** (os cursos de graduação, pós-graduação, línguas e oficinas com a comunidade), **econômicas** (jovens do programa bolsa-trabalho, estagiários dos vários departamentos e pró-reitorias e vendedores autônomos das cantinas, revistarias e corredores) e todos eles são perpassados por aspectos **psicológicos** (aspecto afetivo-relacional, percepções individuais, autoconceito, motivação e aspectos socioestruturais) (WANDERLEY, 1999; BUARQUE, 1994).

Estamos, portanto, diante de um contexto no qual os jovens têm grande expressividade por meio de diversos aspectos e de variadas formas. Por conta disso, consideramos viável contextualizar o local da pesquisa de modo mais detalhado, até por conta da explicada diferença entre *local* e *locais*, os quais integram aspectos da abordagem teórica adotada com o contexto da pesquisa e os participantes. Isso possibilita, assim, compreendermos que os significados de protagonismo juvenil para os jovens da UFAM estão imbricados numa processualidade que

⁴ Foram os dados mais recentes a que tivemos acesso e estão presentes no Relatório de Gestão do Exercício de 2010. Pode ser acessado pelo endereço <http://www.proplan.ufam.edu.br/RelAtiv2010.pdf>.

envolve os jovens e a universidade (UFAM) de modo que nos permite olhá-los/compreendê-los pelos conceitos também de ZDP, *Constraint* ou canalização cultural, mediação semiótica, internalização, transmissão cultural bidirecional; separação inclusiva e cultura.

Os *locais* de realização das entrevistas foram: (1) o Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia; (2) sala de estudos dessa mesma faculdade; (3) sala de um centro acadêmico de curso da área de agrárias; (3) sala de um centro acadêmico de curso da área de biológicas; (5) corredor de um curso da área de exatas e (6) sala de um centro acadêmico da área de humanas. Há outros *locais* que os participantes destacaram como sendo muito importantes no cotidiano que vivenciam a universidade, os quais foram: (1) corredores, (2) *halls*, (3) salas de aulas, (4) laboratórios de informática, (5) bibliotecas, (6) cantinas, (7) salas de estudo e (8) laboratórios específicos de áreas dos cursos que fazem.

Para dialogarmos com a compreensão de *locais*, podemos trazer os conceitos da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa e, assim, aprofundar olhar a respeito desses contextos. Nesses termos, cada um dos *locais* possibilitou elencar aspectos que os participantes trouxeram como relevantes para suas trajetórias de desenvolvimento na universidade. Alguns aspectos foram repetitivos nos contextos e outros bem particulares, pois carregam simultaneamente o olhar individual do participante e os significados convencionados pelo contexto mais ampliado de cada um dos *locais*.

Cada um desses *locais* que os participantes trouxeram nas entrevistas são aspectos de canalização cultural/*constraint*, de processos de internalização, de muitas zonas de desenvolvimentos reais e potenciais e de mediações semióticas. Exemplo claro disso está nas verbalizações de todos os participantes a respeito de como é diferente a possibilidade de inserção no tripé ensino, pesquisa e extensão dependendo de qual curso o estudante faz. Destacaremos, para exemplificar, as falas de Narashima, Krishna e Rama:

Aqui no curso que faço, é mais fácil fazer extensão porque estamos sendo preparados para docência. Extensão é o caminho natural. Não tem muita pesquisa. E o ensino é algo natural porque seremos professores (Narashima).

Meu curso é mais científico e tem mais pesquisa do que extensão. A pesquisa é científica mesmo, onde a pessoa não tá muito focada no social. É ele e o experimento dele, é algo mais solitário (Krishna).

Bem mais pra ensino. Pesquisa, como te disse, tem três laboratórios. Somente, só três. E infelizmente, pra extensão, há pelo menos três anos, nenhum projeto de extensão. Nenhum! Zero! Infelizmente! Pelo menos que eu tenha ciência. [Pesquisas] Não é PIBIC. É do núcleo (Rama).

Nessas verbalizações, podemos compreender que a trajetória acadêmica de cada jovem não é uniforme ou igual. Os cursos e suas prioridades vão influenciar diretamente o que será possível viver na trajetória acadêmica. Fica claro que esses limites e possibilidades influenciarão a qualidade da formação e as experiências que o jovem terá nos anos de academia. Nas verbalizações, os participantes mostraram desejo de que não fosse do jeito que é e que todos os cursos pudessem ter o tripé bem solidificado e com mais qualidade. Tais limites se devem ao que tanto Chauí (2001) quanto Buarque (1994) versam sobre o sucateamento da universidade, onde a estrutura de laboratórios, salas de aula e programas de extensão e pesquisa existem/são criados, porém funcionam com estrutura precária, limitada, deficitária. Por conta disso, cada curso prioriza o que é fundamental para que a formação do estudante tenha qualidade, mesmo sabendo que poderia ser muito melhor.

A qualidade da formação também foi destacada pelos participantes, os quais foram praticamente unânimes em destacar que, apesar de todas as dificuldades estruturais, a formação acadêmica da UFAM, uma universidade pública, é boa. Uma fala de um dos participantes resume a ideia:

Apesar de não ter uma estrutura decente, mas o ensino realmente é de qualidade, acho que bate de frente com as particulares com certeza. Bate de frente não, não tem nem comparação. A nossa questão é mais estrutural, mais aí vem aquela questão do governo federal o trâmite, a burocracia. A gente não tem infraestrutura, mas acho que qualidade de ensino a gente tem bastante. Eu acho que tá muito na frente na qualidade (Narashima).

No geral adorei ter entrado na Universidade, to gostando muito. Eu sei que tem muita coisa em que ela é falha, que ela precisa melhorar bastante, mas no geral é uma experiência maravilhosa estar aqui (Kurma).

Essa qualidade tem tom resiliente, pois, é um conseguir ter um resultado bom, fazer algo com qualidade, mesmo tendo estrutura não suficiente para tal feito. Assim sendo, podemos compreender que a força do contexto une e fortalece os jovens da UFAM, no sentido que os significados de que “a formação é de qualidade mesmo com estrutura ruim” (Rama) parece encorajar quem chega, pois “já ouvi[u] falar que a estrutura é ruim, mas a formação é boa”

(Narashima) e fica a impressão de que quem está vivendo a academia tem o compromisso de manter essa ideia e deixar a universidade melhor do que encontrou.

Esses *locais* são importantes para possibilitar não somente a inserção dos jovens nos espaços da universidade, mas para permitir que percebam o quanto foram transformados na relação dialética com esses *locais*. Acreditamos, pois, que essas transformações que os participantes relataram são a maior expressão do quanto é importante compreender tanto o *local* quantos os *locais* análogos aos planos genéticos de desenvolvimento:

Eu acho que se eu não tivesse entrado no CA, eu seria mais tímido do que sou hoje e não seria tão crítico eu diria. Eu acho que tem essa questão do CA, que foi muito forte pra mim (Buda).

Eu fiquei mais responsável. Criei muito mais atitude. É ... essa questão da liderança que eu achava que eu não tinha, eu consigo [...]. Até na questão da pesquisa, na hora das apresentações mudou muito porque eu era muito tímido [...]. Até pra se aproximar das pessoas, o jeito de falar de, de chegar pra uma conversa e tal. Melhorou demais (Vamana).

Realmente a minha autoestima, eu adquiri uma autoestima que eu não tinha. [...] Qualquer pessoa hoje em dia que eu vou conversar sobre [temas do curso que faço], sai uma boa conversa. [...] A questão da autoconfiança, ela vai direto nessa questão da segurança, inclusive eu tava discutindo isso ontem: a questão da pirâmide de Maslow, o segundo passo: segurança. Por aí (Rama).

2.2 Os participantes: as vivências sociogenéticas e microgenéticas dos jovens da UFAM

Os participantes foram 6 (seis) jovens que estiveram dentro dos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa, que foram os de: 1) Estar matriculado em curso de graduação ou pós-graduação da UFAM; 2) Participar de atividade de cunho político em Centro Acadêmico ou DCE; 3) Estar na faixa etária de 15 a 24 anos, a qual compreende a população jovem, segundo o IBGE; 4) Aceite do jovem em participar da pesquisa em caráter voluntário; (5) respeito às recomendações éticas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

2.2.1 Dados *sociodemográficos* dos participantes da pesquisa

Dados sociodemográficos dos participantes

Nome	Nasc.	Área do curso	Período	Gênero	Naturalidade	Idade
Buda	28/11/1988	Humanas	11°	M	Manauense	23
Kurma	14/09/1992	Agrárias	3°	F	Brasiliense	20
Narasimha	06/04/1989	Biológicas	3°	M	Portovelhense	23
Rama	18/04/1989	Humanas	3°	M	Manauense	23
Vamana	21/03/1991	Agrárias	7°	M	Manauense	21
Krshina	15/08/1991	Exatas	5°	M	Manauense	21

Todos os participantes estavam dentro da faixa etária de 15-24 anos. A maior idade foi de 23 anos e se repetiu em 3 participantes. A idade do entrevistado mais novo é de 20 anos e dois têm 21 anos. Todos são estudantes de cursos de graduação. As áreas dos cursos são: Humanas (2), Agrárias (2), Biológicas (1), Exatas (1). Dentre os participantes, 2 fazem curso de licenciatura. Apenas 1 dos entrevistados é finalista do curso (11° período), outros dois estão no 5° e 7° períodos e os demais estão no 3° período. Prevaleceu o sexo masculino entre os entrevistados, tendo apenas uma participante do sexo feminino. A maioria dos participantes é morador de bairro de origem popular, que se iniciou por invasões e com indicativos socioeconômicos que demandam mais atenção por investimento, tais como em violência, ausência de áreas de lazer e de saneamento básico. Exceção de um dos participantes que mora em bairro com melhores indicativos. Quatro (04) eram naturais de Manaus, um de Porto Velho e 1 de Brasília. Mesmo tendo características diferentes, todos os participantes têm a UFAM como local de convergência de determinados aspectos de suas vidas, de suas trajetórias de desenvolvimento.

No quadro de dados sociodemográficos, chama a atenção a presença de jovens que ingressaram na universidade logo após o término do ensino médio. Os dois participantes de cursos de licenciatura foram os únicos que ingressaram na universidade com mais de vinte anos de idade. Outro ponto a destacar é que todos os participantes nasceram após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e vivem um mundo acadêmico e suas juventudes após a redemocratização do país e isto engloba novos marcos legais e políticos que medeiam suas vidas.

Escolhemos os nomes fictícios dos participantes de modo a pensar algo que tivesse sentido para o pesquisador e que pudesse ter alguma relação compreensiva a respeito do trabalho. Lembramos que, no ato da entrevista, era perguntado ao participante se queria usar algum

codinome por conta do caráter sigiloso da pesquisa ou se queria falar apenas as iniciais do nome, mesmo que a ordem das iniciais fosse invertida. De todos, 3 participantes optaram por falar as iniciais do modo como são em seus nomes, 2 usaram codinomes que foram “Chico Picadinho” e “Aníbal de Heródoto” e um participante usou o codinome “Carlos”.

Para não ficarmos usando iniciais para uns e codinomes para outros, decidimos dar novos codinomes aos que já tinham e usar codinomes também para os que falaram as iniciais do nome. Decidimos usar, portanto, nomes de deuses da religião hindu como forma de expressar algo de uma espécie de ZDP. Os codinomes são dos avatares de Vishnu – o deus da proteção ou da manutenção do universo, o qual, quando a humanidade estava em alguma dificuldade ou não conseguia avançar no aprendizado moral, ético ou no rumo da boa convivência, ou sendo atacada por seres que queriam destruir a Terra, ele se figurava em forma humana plena ou misturado a um animal para dar os ensinamentos que pudessem ser úteis à humanidade a dar salto qualitativo para uma condição nova, bem como para acabar com o mal que estava incomodando momentaneamente.

Foi assim que escolhemos os nomes para cada participante, seguindo a ordem de realização das entrevistas: **Buda, Kurma, Narasimha, Rama, Vamana e Krishina**. Compreendemos, desse modo, que os participantes trouxeram contribuições importantes para a pesquisa cada um ao seu modo e dentro de suas trajetórias na vida acadêmica. O resultado disso é esta dissertação e seus possíveis desdobramentos, bem como os desdobramentos que cada participante pode ter tido após as entrevistas, pois todos se surpreenderam, uns mais outros menos, com a possibilidade de refletir sobre a própria trajetória acadêmica, principalmente quando pensada a partir de inserção pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

Quem foram os participantes da pesquisa? Apresentaremos os 6 (seis) participantes. Começaremos por Buda. **Buda** é finalista de curso da área de Ciências Humanas, é do sexo masculino, tem 23 anos, mora em bairro considerado de área nobre da cidade de Manaus, é natural de Manaus-AM, sua entrevista foi a mais longa da pesquisa e teve duração de 27min e 52s. Mostrou-se bastante à vontade em participar da pesquisa e o aceite se deu logo após a apresentação da proposta de pesquisa, combinando data, horário e local. É integrante de Centro Acadêmico. Já participou de atividades pesquisa e extensão. A universidade que pensava não é a mesma que encontrou quando ingressou. Tem opinião crítica quanto aos Centros Acadêmicos e

DCE no que diz respeito ao modo como se faz política por clichês entre os discentes e pela não união dos discentes e docentes em fortalecer a universidade.

O segundo participante foi **Kurma**, que tem 20 anos de idade, está no 3º período de curso da área de Ciências Agrárias, é natural de Brasília-DF e reside em bairro de origem popular da periferia da cidade de Manaus. Sua entrevista foi a mais breve da pesquisa, com duração de 11min e 11s. O aceite para participar se deu após indicação de estudantes do mesmo curso que faz. Foi apresentada a proposta e o aceite veio logo em seguida. É integrante de Centro Acadêmico. Participa de atividades de extensão e pensa em participar de atividades de pesquisa. Estava preocupada com a greve, pois via como um atraso na sua formação, apesar de verbalizar que compreendia o movimento de greve.

O terceiro participante é **Narasimha**, que tem 23 anos de idade, está no 3º período de curso de Ciências Biológicas, é natural de Porto Velho-RO, reside em bairro de origem popular de Manaus. Sua entrevista teve duração de 13min e 18s. O aceite para participar se deu logo após a apresentação de proposta da pesquisa. É integrante de Centro Acadêmico. Já participou de atividade de pesquisa e extensão. Tem compreensão crítica a respeito da universidade e dá credibilidade à universidade pública no que diz respeito à formação de qualidade. Preocupa-se com o esvaziamento do senso crítico e político dos discentes e docentes da universidade.

O quarto participante é **Rama**, que tem 23 anos de idade, é natural de Manaus-AM, está no 3º período de curso da área de Ciências Humanas e reside em bairro popular da cidade. Sua entrevista teve duração de 23min. O aceite para participar da pesquisa se deu logo após o primeiro contato para apresentação da proposta de pesquisa. Ficou surpreso com as perguntas da pesquisa e achou interessante a ideia de pensar a própria trajetória na vida acadêmica, bem como nos espaços de inserção que os estudantes podem ter. Participa de atividade de pesquisa. É integrante de Centro Acadêmico. Tem olhar crítico em relação à universidade e, por ter estudado em faculdade privada, faz comparativos com a pública.

O quinto participante é **Vamana**, que tem 21 anos, é natural de Manaus-AM, está no 7º período de curso da área de Ciências Agrárias e reside em bairro popular da periferia da cidade de Manaus. Sua entrevista teve duração de 19min e 08s. O contato se deu por indicação da segunda entrevistada e de uma discente do curso que faz. É integrante de Centro Acadêmico. Acredita que os problemas que a universidade tem são de origens administrativas e que poderiam ser resolvidos por esta via. Participou de atividade de pesquisa e extensão. Antes de ingressar na

UFAM, teve que escolher entre UFAM e UEA. Como os cursos em que foi aprovado eram de áreas afins, escolheu a UFAM por acreditar, pois, que a UFAM poderia proporcionar formação de mais qualidade.

O sexto participante é **Krishna**, que tem 21 anos, é natural de Manaus, está no 5º período de curso da área de Ciências Exatas e reside em bairro popular de Manaus. Sua entrevista teve duração de 27min e 49s. É integrante do DCE. Tem olhar crítico em relação ao engajamento político dos discentes e dos docentes. Preocupa-se com o modo “marionete de partido” em que muitos estudantes se engajam. Critica as “panelas” que docentes e discentes fazem para serem beneficiados em projetos e programas de extensão, bem como em atividades de pesquisa.

2.3 Algumas dificuldades: o conhecido pelo desconhecimento – a jornada para encontrar o DCE

Destacamos que foi difícil localizar o DCE e seus integrantes. Buscamos informações a respeito do DCE em seu site, porém, o mesmo estava desatualizado. Após essa tentativa, procuramos informações com discentes de centros acadêmicos a respeito da localização do DCE e fomos informados que sua sede se localizava no centro da cidade. Para buscarmos mais detalhes sobre essa informação, fomos até a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PROCOMUN), no Departamento de Apoio ao Estudante da UFAM (DAES-UFAM). Fomos informados, nesse local, que o DCE não estava mais no centro da cidade e que tinha uma sala na Faculdade de Direito, que era sua sede.

Após essa informação, fomos em busca da sala/sede, que foi informado que ficava localizada no mesmo bloco onde funciona a biblioteca da Faculdade de Direito. Procuramos em todas as salas e não encontramos nenhuma placa alusiva ao DCE. Nesse bloco, todas as portas apresentam placa identificando a que se destina cada sala. Por algum motivo, o nome “DCE” não se encontrava.

Retornamos à PROCOMUN para relatar o que fizemos. Novamente, fomos informados que era para “procurarmos direito” e fomos novamente. Perguntamos para pessoas que transitavam pelos corredores, para os vigilantes e para funcionários da biblioteca. Para nossa surpresa, todos não souberam informar onde ficava a sala/sede do DCE.

Após esses desencontros com o local de funcionamento do DCE, procuramos informações em outros centros acadêmicos e as informações não eram uniformes. Para uns, o DCE se localizava no centro da cidade, para outros, no bloco da biblioteca da Faculdade de Direito e, para outros, o DCE não tinha sede/sala e apenas se reunia no prédio da ADUA – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas. Ficamos confusos quanto a essas informações e esperamos a realização das entrevistas para localizar o DCE.

Numa das salas do bloco da biblioteca da Faculdade de Direito tinha uma sala, próxima a um busto de um dos diretores da faculdade, com as siglas “CONSEPE/CONSUNI/CONSAD”. Ao retornarmos novamente à PROCOMUN, fomos informados que o DCE ficava nessa sala. Ao sabermos disso, fomos até a sala e encontramos uma funcionária fazendo limpeza das janelas e perguntamos se nessa sala funcionava o DCE e a resposta foi negativa. Um pouco frustrado com a dificuldade de localizar a sala ou sede do DCE, fomos novamente à biblioteca e falamos que havia sido informado que a sala/sede do DCE ficava na sala com a placa “CONSEPE/CONSUNI/CONSAD” e recebi como resposta “Vê a placa. Se não tiver na placa é porque não é lá”.

Decidimos, após isso, aguardar a realização das entrevistas para perguntar se algum participante tinha contato com algum membro do DCE. E isso aconteceu na 3ª entrevista. O participante informou o número do telefone celular de um integrante do DCE. Ao primeiro contato com o integrante do DCE, fomos informados que a sede/sala do DCE é a que tem a placa “CONSEPE/CONSUNI/CONSAD”, porém, por algum motivo, a sigla do DCE não se encontra na placa. O integrante deu um breve riso quando falou a respeito disso e verbalizou “Essas coisas são propositais. É tudo pra enfraquecer o DCE”.

Esse ponto foi relevante para a pesquisa, pois mostra o lugar subjetivo/a significação do DCE na universidade, pois fizemos várias tentativas de localização do DCE, que é o representante discente na universidade, e somente depois de muitas tentativas é que conseguimos localizá-lo. E isso foi percebido nas verbalizações de quase todos participantes, tais como podemos ver em: “O DCE está vendido”, “O DCE está comprado”, “O DCE tá seguindo os passos da UNE”, “A atual gestão do DCE tá tão ruim que nem sei quem são as pessoas que estão à frente”.

Chegamos a tocar no assunto com o integrante do DCE e seus comentários, assim como de outros participantes da pesquisa, foi no sentido da influência de partidos políticos que atuam

no DCE e que isto é forte e faz com que o objetivo principal do DCE seja deixado de lado em detrimento a práticas politiqueras dentro da universidade. Como disse um dos participantes: “Os partidos políticos fazem esses estudantes de marionetes. Assediam primeiro para depois ter esses estudantes na mão e aí passam a cobrar posturas que o partido político quer”.

Outro ponto que podemos até considerar como dificuldade foi a realização da coleta de dados durante o último período de greve em que a UFAM esteve, no ano de 2012. Esse contexto deixou a UFAM esvaziada de estudantes, inclusive dos que participavam do DCE e centros acadêmicos. Chegamos a ser informados que esses estudantes poderiam ser localizados no acampamento de estudantes que foi feito durante a greve no prédio da ADUA, dentro do *campus* da UFAM. Fomos até esse local e perguntamos por esses estudantes, porém, fomos informados que eles não se encontravam e os que ali estavam eram de movimentos estudantis que apoiavam a greve.

2.4 Algumas facilidades: diálogos com os estudantes para encontrar os centros acadêmicos

Sobre os centros acadêmicos, não tivemos a mesma dificuldade em relação ao DCE. O que aconteceu foi que encontramos alguns centros acadêmicos em funcionamento e outros não. Tal funcionamento tinha a presença de discentes membros dos centros acadêmicos e que estavam nas respectivas salas fazendo atividades diversas: lendo livros; digitando trabalhos acadêmicos; visitando *sites* na *internet*, jogando dominó, fazendo roda de músicas, fazendo algum lanche, trazendo ou levando material que ficou guardado em armário da sala.

Outros centros acadêmicos até funcionavam, porém, não havia a presença de nenhum de seus membros, eram outros discentes que poderiam fazer uso dos microcomputadores do local para digitar trabalhos. Nesses casos, éramos informados sobre qual horário seria possível encontrar algum membro. Os horários eram informados, mas nem sempre encontramos as pessoas desses centros acadêmicos quando retornávamos dias depois no horário informado. A partir disso, fomos perguntando para variados alunos e fomos encontrando os possíveis participantes.

O contato com os participantes foi por meio de diálogos com estudantes do curso que indicavam onde ficava o centro acadêmico e quem poderíamos procurar e informavam os possíveis nomes, deste modo, conseguimos realizar 2 entrevistas. Outro modo, foi irmos direto

aos centros acadêmicos e encontrávamos estudantes, apresentávamos a proposta de pesquisa e ocorria aceite em participar. Desse modo, fizemos 2 entrevistas. O outro modo foi abordar diretamente a pessoa, se apresentar e apresentar a proposta de pesquisa. Desse modo, fizemos 1 entrevista. Houve apenas um contato prévio por telefone, que foi com o integrante do DCE e que tivemos que pedir seu telefone para um dos entrevistados.

2.5 Algumas transformações no decorrer da pesquisa

O primeiro ponto a destacar foi que, antes das entrevistas, tínhamos escolhido a expressão “participação política da juventude” e não “protagonismo juvenil”. Durante as entrevistas, porém, os participantes não consideraram essa expressão como algo que denotasse protagonismo juvenil e compreenderam que “participação política da juventude” era uma condição que iria potencializar o protagonismo juvenil. Escolheram, por conta disso, a expressão “protagonismo juvenil”. E assim acatamos a escolha.

Outra foi onde as entrevistas foram realizadas, já explicamos um pouco quando falamos dos *locais*. Acontece que, pela forma como se deu o contato com os possíveis participantes, levando em consideração a greve e o consequente esvaziamento da UFAM, decidimos realizar as entrevistas onde melhor fosse possível, respeitando as recomendações éticas da Resolução 196/96 do CSN. As entrevistas, antes dessas condições, estavam previstas para serem realizadas no Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia. Outro ponto, porém, foi que nem sempre esse laboratório estava com lugar reservado, sempre tinha a presença de pessoas, em orientação, orientando, estudando, preparando aula, entre outros.

Os dois aspectos citados foram já no momento de realização das entrevistas ou para realizar as entrevistas, tendo o projeto pronto. Outras, porém, aconteceram em momentos anteriores a ele. Foi o caso da redução no número de participantes seguindo sugestão da banca de qualificação. Estava prevista a quantidade de 12 participantes e reduzimos para 6, para que fossem possíveis entrevistas a estudantes do DCE e de centros acadêmicos de cursos de áreas diferentes e por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a qual não necessita de grandes quantitativos de participantes.

Houve transformação significativa no roteiro de entrevista, também por sugestão da banca de qualificação. Esse fato tem relação com a delimitação do tema e foco na pesquisa. Antes,

estava muito abrangente e não haveria tempo, nem condições de fazer uma entrevista que abarcasse fenômenos que deixariam o trabalho sem aprofundamento por conta da grande quantidade de temas. O roteiro tinha 30 perguntas abertas e mais duas para comentários gerais dos participantes, mas que não estavam bem dentro das delimitações da pesquisa. Reduzimos para 8 perguntas que pudessem tocar aspectos relevantes para as delimitações da pesquisas e deixamos um espaço para informações sociodemográficas dos participantes.

Após a qualificação também sugeriu alterações nos objetivos da pesquisa, os quais pareciam não expressar pesquisa qualitativa, bem como dispersavam bastante dentro do tema da pesquisa e, assim, reelaboramos o objetivo geral a partir de um objetivo específico e construímos 2 objetivos gerais. A sugestão da banca foi importante para percebermos que tínhamos que ter foco com vistas a aprofundar o tema e que expressasse o olhar da Psicologia.

2.6 A realização das entrevistas: alguns pontos a considerar

Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas. As entrevistas tiveram um roteiro pré-estabelecido, possibilitando ao entrevistador a flexibilidade da condução e introdução de aspectos relevantes que surgiram em função da dinâmica com o entrevistado. Sobre seu uso, Szymanski (2004) destaca o uso da linguagem acessível aos entrevistados e a não-imparcialidade dos pesquisadores.

Decidimos fazer uso de entrevistas semiestruturadas, pois foi um dos meios possíveis para termos acesso às verbalizações dos participantes em relação ao fenômeno em questão. Outro ponto foi que esse tipo de entrevista possibilitou diálogo mais fluido entre pesquisador e participante, fato importante em pesquisa qualitativa e pelo modo como foi compreendido o fenômeno relativo aos significados de protagonismo juvenil para jovens da UFAM (MINAYO, 2004; MARTINS e BICUDO, 2005).

Ressaltamos que a pesquisa não foi um estudo etnográfico e por conta disto, não fizemos uso de observação participante. Não descartamos, entretanto, eventos que aconteceram e que, de algum modo, estiveram relacionados ao tema e objetivos da pesquisa. A causalidade dos fatos foi respeitada e, sendo significativa para a pesquisa, foi compreendida enquanto dado para ser analisado (VIANNA, 2007).

Inicialmente, como já dito, definimos que as entrevistas seriam realizadas na sala onde funciona o Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia. Apenas uma, no entanto, foi possível de ser realizada neste local. Em função de algumas condições, essa mudança ocorreu e não foi nenhum empecilho para a pesquisa. Foi algo que, diferente disso, ajudou no sentido de percebermos as dinâmicas de alguns centros acadêmicos e do DCE em relação aos universitários.

Após a banca de qualificação, acatadas as sugestões de melhoria do roteiro para a entrevista semiestruturada, procuramos realizar duas entrevistas para verificarmos alguns pontos importantes: (1) familiaridade do pesquisador com o roteiro; (2) observar o tempo médio de duração da entrevista; (3) pedir sugestão dos entrevistados sobre a abrangência/delimitação do roteiro a respeito de perguntas que poderiam ser feitas, perguntas repetidas e comentários sobre as perguntas feitas; (4) testar a gravação da entrevista; (5) e possíveis reajustes no roteiro.

Para **testar o instrumento**, entrevistamos 2 (dois) discentes de cursos da área de humanas e alguns pontos foram destacados pelos participantes e pelo pesquisador: (1) o roteiro foi construído dentro das delimitações dos objetivos da pesquisa; (2) as perguntas estavam claras e diretas em linhas gerais; (3) as perguntas 7 e 8 do roteiro foram compreendidas pelos participantes como repetidas, porém, as compreendemos como complementares, apesar de que o ponto destacado foi muito importante para revermos esse aspecto caso algum participante viesse a fazer a mesma observação e (4) os objetivos da pesquisa foram compreendidos pelos entrevistados.

Após a etapa de teste do instrumento, as entrevistas foram realizadas, da primeira para a última, nos seguintes lugares da UFAM: (1ª) sala do Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia; (2ª) Sala de estudos de um curso da área de Ciências Humanas; (3ª) Centro Acadêmico de um curso da área de Ciências Biológicas; (4ª) Centro Acadêmico de um curso da área de Ciências Humanas; (5ª) Centro Acadêmico de curso da área de Agrárias e (6ª) Cadeiras de corredor de sala de aula de um curso da área de Ciências Exatas. As datas de realização das entrevistas foram (em 2012): 17 de julho, 24 de julho (2 entrevistas), 27 de julho (2 entrevistas) e 31 de julho.

O contato com os possíveis participantes também foi diferente do imaginado, tal como já foi explicado. Em função de não encontrarmos o DCE de modo fácil como imaginávamos e de ter presenciado um evento sobre a greve dos docentes esvaziada de integrantes destes dois grupos

(DCE e centros acadêmicos), procuramos ir em cada centro acadêmico para apresentar a proposta de pesquisa e, a partir do aceite de participar ou não, tomaríamos nossas decisões. Outro ponto foi que encontramos fechados em vários horários os primeiros centros acadêmicos em que procuramos contato.

Os aspectos éticos recomendados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde foram respeitados e executados em todas as entrevistas. Os TCLE's⁵ foram levados e assinados pelos participantes, ficando uma cópia com o pesquisador e uma com o participante. Mesmo as entrevistas não sendo realizadas todas no local previsto (Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia), procuramos realizar as entrevistas nos locais onde o contexto fosse apropriado para a entrevista: acústica boa para a gravação de áudio; sigilo quanto às pessoas que lá estavam e para termos cuidado com as informações dos temas da entrevista; e ambiente em condições de não interrompimento da entrevista por transeuntes dos locais.

Todas as entrevistas foram gravadas em aparelho captador de áudio após consentimento dos participantes. Os nomes dos participantes foram codificados em nomes de deuses da religião hindu como forma de manter a identidade dos participantes em sigilo. Os arquivos com as entrevistas foram guardados em arquivos no formato mp3 e gravados em aparelho HD. Durante as transcrições das entrevistas houve cuidado de não expor as vozes dos participantes e, assim, após o receberem nomes fictícios, ficou mais garantido o sigilo em relação à identidade dos participantes.

A **primeira entrevista (Buda)** foi às 15h do dia 17 de julho de 2012, a partir de contato pessoal com integrante de centro acadêmico da área de humanas. Apresentamos a proposta da pesquisa e houve o aceite em participar. Preparamos a sala do Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia. Combinamos uma data e horário e a entrevista foi realizada. A entrevista se sucedeu bem. O ambiente estava em boas condições para escuta e sigilo. Uma das preocupações do pesquisador era por conta da gravação em áudio para posterior transcrição. As perguntas foram desenvolvidas em conversa que fluiu sem dificuldades. O entrevistado trouxe conteúdos a respeito do tema, mas informando não conhecer o tema do protagonismo juvenil, apenas ter ideia.

⁵ O Comitê de Ética sugeriu TCLE para menores de 18 anos de idade, pois a faixa etária dos jovens compreende de 15-24 anos de idade, sendo assim, abarcava adolescentes, os quais, precisavam de autorização dos responsáveis/cuidadores para participarem da pesquisa.

A **segunda entrevista (Kurma)** foi realizada na sala de estudos de um curso da área de Ciências Humanas. O horário foi 10h da manhã, do dia 24 de julho de 2012. A participante se mostrava nervosa/ansiosa/tímida com a expectativa de ser entrevistada. Chegou a perguntar se teria câmera filmadora e mais pessoas no local. Explicamos os procedimentos éticos para realização da entrevista, inclusive os que ela havia lido no TCLE. A participante, após essas explicações, disse “Ufa!”. A entrevista foi breve, tendo respostas pontuais, porém, sem deixar de trazer conteúdos relevantes à pesquisa.

A **terceira entrevista (Narasimha)** foi realizada às 11h30 da manhã do dia 24 de julho de 2012 em Centro Acadêmico de um curso da área de Ciências Biológicas. O ambiente não estava tão propício à realização da entrevista quanto à presença de outras pessoas. Outros 3 (três) estudantes estavam no local. O participante, porém, fez questão que a entrevista fosse realizada no local e disse não ter problema. A decisão foi tomada após leitura do TCLE pelo participante, fato que aconteceu logo após a apresentação da proposta de pesquisa. Os demais presentes na sala informaram que respeitariam a entrevista, inclusive um deles verbalizou “*Eu to aqui com fone de ouvido concentrado na minha música*”. Todos os outros 3 (três) presentes estavam navegando na internet por sites de música, vídeos e comunidades virtuais. O participante se mostrou bem descontraído e bastante verbalizador. Chegou a fazer comentários como “*Legal. Nunca fui entrevistado antes*”, “*Pode gravar minha voz*”, “*Pow, cara, mestrando rala, né?*”. “*Não sei se conseguirei isso [fazer mestrado]*”.

A **quarta entrevista (Rama)** foi realizada às 16h do dia 27 de julho de 2012, no Centro Acadêmico de curso da área de Humanas. Foi realizada logo após contato para apresentar a proposta de pesquisa e assinatura do TCLE. O participante demorou a assinar o TCLE e fez algumas perguntas a respeito da proposta de pesquisa principalmente a respeito do sigilo até que verbalizou “Tudo bem! Podemos fazer a entrevista!”. Foi um dos poucos participantes que sugeriu seu nome fictício, o qual foi “Aníbal de Heródoto” e explicou quem foram “Aníbal” e “Heródoto”. O participante pensava um pouco antes de cada resposta como se buscasse “palavras corretas” para cada questão. Tínhamos a impressão de o participante estar surpreso com a proposta de pesquisa, principalmente com a ideia de pensar a própria trajetória acadêmica e as transformações neste processo. Ao final da entrevista, verbalizou “*Eu achei que foi bastante interessante esse nosso diálogo e esse teu roteiro, questionário. Bastante interessante*”.

A **quinta entrevista (Vamana)** foi realizada às 14h do dia 27 de julho de 2012 no centro acadêmico de curso da área de Agrárias. O participante se mostrou tranquilo quanto à realização da entrevista. Sugeriu nome fictício de “Chico Picadinho”. Respondeu às questões de modo direto e procurando trazer o teor político de modo a sugerir que “*o jogo politiquero atrapalha a universidade, seja ela no DCE e Centros Acadêmicos, quanto na relação que a universidade tem com instituições privadas de pesquisa*”. Acredita que a corrupção na universidade é algo fácil de resolver, porém, é difícil as pessoas agirem para quererem resolver.

A **sexta entrevista (Krishna)** foi realizada às 11h do dia 31 de julho de 2012. O participante se mostrou preocupado quanto ao local onde poderia ser realizada a entrevista e sugeriu o final de um corredor de bloco de salas de aula de curso da área de Ciências Exatas, pois considerou o local aberto, ventilado (a UFAM estava sem energia elétrica) e reservado. A entrevista ocorreu após agendamento por telefone celular. Ficou preocupado com o destino da entrevista, pois temia algum adversário político que pudesse querer prejudicá-lo, daí sugeriu o local já explicado. Em função dessa preocupação, demos bastante atenção à apresentação de proposta da pesquisa e leitura do TCLE. Falou mais diretamente do cenário político da UFAM, inclusive, explicou como funciona o assédio político-partidário em relação aos discentes e os boicotes entre docentes e discentes por vagas em pesquisa, extensão e bolsas e o poder.

CAPÍTULO 3

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA

Após essa explicação, apresentaremos, inicialmente, dentro de cada categoria, as respectivas hipóteses prévias, seguidas de cada hipótese integrativa.

3.1 Análise e interpretação dos dados

Para análise de dados, utilizamos a Teoria Fundamentada em Dados ou *Grounded Theory* (STRAUS e CORBIN, 2008), a qual permite trabalhar os dados por meio de um percurso no qual construímos hipóteses prévias até que seja possível construir uma hipótese integradora com vistas a identificar/criar dimensões não conhecidas/estudadas/compreendidas do fenômeno em questão. Podemos identificar no percurso três etapas importantes: (1) pré-análise, (2) exploração dos dados e (3) interpretação ou tratamento dos dados. Dentro de cada uma das três etapas há detalhamentos, segundo Straus e Corbin (2008) que compreendem: (1) codificação aberta; (2) conceito: coleções de códigos; (3) categorias: grandes grupos de conceitos; (4) método de contrastação de hipóteses e (5) teoria: articulação de enunciados que favorece um modelo compreensivo à questão da pesquisa.

A Teoria Fundamentada ou *Grounded Theory* tem origem nas ciências sociais com Glaser e Strauss nos anos 1960. É um estilo de se fazer pesquisa qualitativa, em que se busca aprofundar conhecimento sobre determinado fenômeno, de modo que a construção dos dados e análises se dá num percurso de hipóteses provisórias até que se construa uma hipótese integradora que possibilite olhar amplo e profundo a respeito do fenômeno. Essa forma de se fazer pesquisa potencializa o pesquisador a expressar como percebe e compreende o fenômeno sem se preocupar

em testar hipóteses prévias, mas em percebê-las como parte do processo que se dá na sua construção, não apenas como algo a ser testado, confirmado ou negado.

As hipóteses são discutidas em categorias que “emergem” das análises do pesquisador e que ainda não foram discutidas ou apenas pouco discutidas. Uma recomendação em relação à realização de pesquisa usando a Teoria Fundamentada é que não sejam escolhidas categorias *a priori* Strauss e Corbin (2008). Afirma, Costa (2007), entretanto, que é possível trabalhar com categorias *a priori* quando são “simbióticas” ao fenômeno/objeto de estudo e que não compromete o uso da Teoria Fundamentada. São categorias que estão intimamente ligadas ao fenômeno/tema/objeto de estudo e também aos recortes que o pesquisador realiza na temática para viabilizar a pesquisa.

Um dos diferenciais da Teoria Fundamentada em Dados é que permite compreender o fenômeno de modo fluido, contínuo e contextual. A ideia de teoria se dá por conta da síntese entre hipóteses, pressupostos teórico-epistemológicos e articulação do pesquisador entre categorias criadas e recursos teóricos para se dialogar com as hipóteses integradoras, sempre fazendo uso da criatividade e criticidade (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Outro ponto que é fundamental na teoria fundamentada é seu caráter processual, daí a questão de perceber as hipóteses como construção do processo, não construções *a priori*. Por conta de pensar os contextos na sua processualidade, a Teoria Fundamentada permite realizar pesquisas com caráter social em variadas realidades. Não se pode esquecer que os contextos sociais são construídos por pessoas/sujeitos e que a linguagem, o uso da língua verbal/falada é um dos meios de se inter-relacionar e construir diálogos nas significações dos contextos.

As etapas da Teoria fundamentada:

- 1) Codificação aberta: forma de ir se familiarizando com os dados durante a leitura dos mesmos de modo a escrever livremente ideias e conceitos por meio de memorandos, diagramas, notas, entre outros. Essa etapa permite que os dados comecem a serem organizados de que modo que possibilite ao pesquisador visualizar as possíveis articulações dos dados com a teoria.
- 2) Conceito: coleções de códigos: nesta etapa, o pesquisador começa a agrupar pontos, ideias e o que achou importante para a pesquisa de modo que a semelhança seja um dos pré-requisitos para serem agrupados. É o pontapé da teoria após a codificação mais

livre. É uma forma de ir refinando os dados para que seja mais fácil uma visualização de possíveis articulações conceituais e teóricas.

- 3) **Categorias: grandes grupos de conceitos:** É a etapa de agrupar ainda mais os conceitos que forem elencados no passo anterior. É uma forma de simplificar e ampliar o olhar simultaneamente. Simplificar por conta de que as categorias permitiram criar grandes “resumos conceituais dos dados” em espaços onde será possível o aprofundamento por meio de discussões e articulações com a teoria que embasa a pesquisa.
- 4) **Método de Contrastação de Hipóteses:** É quando, após algumas elaborações e construção de hipóteses prévias nas categorias, tais hipóteses serão integradas de modo a verificar semelhanças e aspectos que são relevantes na sua elaboração, além de permitirem compreensão extensiva e profunda do fenômeno. As hipóteses não serão testadas, mas construídas no decorrer de processo de análise. Recomenda-se que não haja hipóteses *a priori* para se contrastar.
- 5) **Teoria:** articulação de enunciados que favorece um modelo compreensivo à questão da pesquisa. É a síntese que envolverá as hipóteses integradoras, a perspectiva teórica abordada, a criatividade e criticidade da pesquisa nas elaborações na discussão e considerações a respeito dos objetivos e dados da pesquisa. A teoria é substantiva e a análise é o ponto central na pesquisa. Em síntese, a teoria é gerada como algo do diálogo entre pesquisador, dados e teoria.

Na Teoria Fundamentada, ocorre processo que é cíclico que: (1) identifica, (2) compara e (3) integra. Tal processo visa à construção de categorias, hipóteses prévias e hipóteses integradoras, as quais serão de fundamental importância para a elaboração de teoria que estará intimamente vinculada aos dados de origem. E as delimitações do processo se dão pelos objetivos da pesquisa.

Compreendendo a sequência acima de outro modo e mantendo o que sugerem os pressupostos da proposta da Teoria Fundamentada, Lopez e Scandroglio (2006) *apud* Costa (2007) sugerem um percurso que perpassa pelas seguintes etapas: (1) Escuta e transcrição; (2) Leitura e ambientação; (3) Codificação; (4) Classificação/Conceituação e (5) Geração de hipóteses/contrastação. Elas complementam e fortalecem os passos citados, que vão desde a leitura dos dados para familiarização e primeiras ideias de categorização até a criação de hipóteses integrativas e elaboração da teoria.

3.2 Etapas do tratamento dos dados: descrição dos procedimentos adotados

Iniciamos o tratamento dos dados pela **escuta e transcrição** das entrevistas na íntegra, valorizando o modo como os participantes expressaram suas opiniões nas respostas às perguntas. Procuramos dar ênfase na transcrição para expressões de intensidades na fala, críticas, momentos de silêncio, risos e demonstração de dúvidas. Os participantes, no geral, tiveram poucos espaços de silêncio. Os momentos de verbalizações mais intensas foram na pergunta referente à inserção nos espaços da universidade e quando relatavam suas experiências no tripé ensino, pesquisa e extensão. As críticas se expressaram no decorrer de verbalizações sobre o que entendiam a respeito de protagonismo juvenil e praticamente todos os participantes falaram a respeito da influência da política partidária nos centros acadêmicos e DCE como algo ruim/negativo para as ações destes dois espaços de discentes da universidade.

A escuta das entrevistas gravadas foi importante porque (1) percebíamos o desenvolvimento da entrevista com foco nas respostas; (2) a duração de tempo de cada entrevista; (3) as respostas trazendo conteúdos relativos ao curso do discente e às formas que o discente percebia no modo como se inseria na vida acadêmica e nos aspectos políticos da mesma. Organizamos, nessa etapa, as anotações feitas durante a entrevista de modo a colocar os conteúdos dentro de cada questão do roteiro de entrevista. Somada a isso, a escuta possibilitou familiarização com os dados no sentido de já ir pensando o que era importante destacar focando o próximo passo na trajetória de construção analítica dos dados: a **leitura e ambientação**.

Após o momento de transcrição, começamos a **leitura e ambientação**. Decidimos realizar leitura de cada entrevista, tanto a transcrição na íntegra quanto as anotações. Após isso, retomamos a leitura para destacar conteúdos relevantes, que ajudariam a responder aos objetivos da pesquisa e que nos possibilitasse dialogar com a teoria. Esses conteúdos foram marcados/destacados, sendo palavras ou frases que consideramos importante dentro de cada questão. A semelhança de informações foi um ponto que integrou esses conteúdos, pois decidimos fazer o percurso de construção de análise por cada questão do roteiro, o qual contou com 8 questões, quantidade acatada após avaliação da banca de qualificação. Os conteúdos que não eram semelhantes, mas que percebíamos como relevantes para a pesquisa, também foram elencados para fazerem parte dessa etapa da análise.

Aqui começamos a delimitar os temas que provavelmente ajudariam a construir as categorias. Fizemos de acordo com cada questão da entrevista: (1) o ingresso na universidade

(das expectativas e realidades); (2) acessos aos espaços da UFAM (físicos e subjetivos); (3) o tripé ensino-pesquisa-extensão; (4) ter conhecimento ou já ter ouvido falar em protagonismo juvenil; (5) protagonismo juvenil no tripé ensino-pesquisa-extensão; (6) Acredita na possibilidade de os jovens serem protagonistas nas ações dentro da UFAM; (7) transformações na vida dos discentes participantes e (8) a possibilidade de os jovens serem protagonistas na academia.

A etapa seguinte, a de **codificação**, foi ganhando forma quando recortamos os códigos da etapa anterior e agrupamos especificamente em conjunto de ideias/expressões/frases/palavras que denotavam fortalecer os conteúdos que contribuiriam para formar as categorias, depois hipóteses prévias e, por fim, hipóteses integrativas. Como optamos por analisar por questão do roteiro de entrevista, foram sendo construídos blocos temáticos: (1) as expectativas e realidades no início da vida acadêmica na UFAM; (2) Acesso aos espaços da UFAM; (3) Ações do tripé ensino-pesquisa-extensão que os jovens participam; (4) O que compreende por protagonismo juvenil; (5) Como compreende as ações do tripé no tocante ao protagonismo juvenil; (6) Acredita na possibilidade de os jovens serem protagonistas nas ações dentro da UFAM; (7) Transformações pessoais na trajetória acadêmica a partir da inserção nos espaços da UFAM, tendo como foco o tripé ensino-pesquisa-extensão e (8) Como compreende as ações na UFAM pensando o protagonismo juvenil como elemento mediador.

Dentro de cada um desses blocos temáticos, podemos elencar da seguinte forma algumas ideias relevantes, por meio de recortes de frases, para compreendê-los: (1) **as expectativas e realidades no início da vida acadêmica na UFAM. Expectativas de:** sem expectativa para o ingresso; expectativas de que muitas ações políticas aconteciam na universidade pública; um espaço de ebulição política; ensino de qualidade; encontrar um lugar sucateado; incerteza em relação ao curso que faria/queria; entrou sabendo o curso que faria/queria; medo, incerteza; achava que seria uma maravilha por ser federal. **Realidade:** frustrante; cada um por si; poucas discussões como esperava; ensino de qualidade; gostou do que encontrou; um pouco difícil se relacionar com alguns professores; as pessoas envolvidas com políticas são marionetes de partido político; Centros Acadêmicos e DCE estão vendidos; não há bom diálogo entre os estudantes; permitiu crescer pessoalmente; a estrutura deixou a desejar; empolgação mais ou menos; professores ruins; estrutura ruim; greve meio que atrapalha; gostou de ter entrado em universidade pública; Adorou o curso, mas lamenta a estrutura ruim; gostou da estrutura e afirma que a estrutura de universidade pública é melhor que a de particular; destaca a qualidade de

ensino; clima da UFAM é legal entre as pessoas; decepcionado com a assistência que é dada ao estudante.

(2) **Acesso e como se vê/percebe nos espaços da UFAM:** sala de aula; laboratórios; corredores; grupos de estudos; estágios; se sente livre para frequentar diversos espaços, mas acredita que poderia ser melhor; dependendo do curso, o aluno pode ter mais facilidade de frequentar espaços diferentes e também depende do aluno; os halls são espaços agradáveis para ler, interagir, ver o movimento de pessoas; biblioteca do curso.

(3) **Ações do tripé ensino-pesquisa-extensão que os jovens participam:** atividade de extensão (PIBEX) em uma escola num bairro da área rural de Manaus; auxílio a mestrados nas suas pesquisas; participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Participa de um núcleo de estudos do curso que faz e lá teve a oportunidade de trabalhar com pesquisa. Ainda não participou de atividade de extensão; ajudou alunos de mestrado em suas coletas de dados e experimentos; está fazendo o 3º PIBIC; participou de atividade de extensão na fazenda da UFAM e na praia do Tupé⁶; participou de atividade de pesquisa entre empresa privada, UFAM e INPA; participa do PET e PIBIC; não participei de pesquisa ainda; demorei a participar de pesquisa e extensão; por enquanto, só tô no ensino.

(4) **O que compreende por protagonismo juvenil:** todos não ouviram falar, mas deduziram o que era por conta das palavras que forma a expressão; jovem ser ouvido; jovem ter o mesmo direito de voz que adultos; já ouviu falar, mas não sabe dizer o que é; o jovem sendo corresponsável por atividades variadas e em diversas áreas: educação, saúde, religião, lazer, esporte; participação dos alunos em questões, em pautas, na greve, manifestações, passeatas; ir além da sala de aula e lutar pela melhoria da universidade; é o jovem como principal, como chefe, estando no topo; aluno ter iniciativa de ser politizado, ser político, ter opinião política, ter vivências de centro acadêmico; fazer política na universidade por meio do DCE e centro acadêmico; ter envolvimento no DCE e CA; identificar um líder, que pode estar mascarado também; tem líder que pode ser melhor no discurso e outro pode ser melhor na articulação; dialogar com grupos comunidade/DCE/CA; ideologia; luta; pensar em si e em todos.

(5) **Como compreende as ações do tripé no tocante ao protagonismo juvenil:** esvaziadas de protagonismo juvenil; protocolos prontos *a priori* e sem discussão com o viés do

⁶ Praia de rio que se localiza a poucos quilômetros de Manaus, estando na mesma margem do rio Negro a qual fica Manaus.

protagonismo juvenil; professor diz o que deve ser feito e o aluno executa; alguns cursos são mais flexíveis para negociar extensões, enquanto outros não são; professor sabe, aluno não; a pesquisa é do professor; se o aluno quiser fazer pesquisa, terá que aceitar isso; desconfiança que algumas instituições parceiras em extensão têm de ver jovens à frente de atividades; há um conformismo de jovens em não querer ser protagonista; há um zona de conforto (enquanto aspecto negativo); o contexto contribui para não existir o protagonismo juvenil nas atividades da UFAM; quem participa de centro acadêmico e DCE faz ações enviesadas, estereotipadas e sem pensar o contexto local; percebe as ações do tripé com o viés de protagonismo juvenil, mas como algo discreto; não vê; vê comodismo e falta de interesse em política; há sempre aquele que sabe mais (ZDP) e ele vai comandar a atividade;

(6) Acredita na possibilidade de os jovens serem protagonistas nas ações dentro da UFAM: sim, mas é difícil acontecer na UFAM; não acredito ser possível acontecer na UFAM; difícil na nossa universidade; acredito enquanto esperança, mas não vejo possibilidades de acontecer na UFAM; acredita, mas falta pitada de sal para que o protagonismo juvenil exista na UFAM e que as lutas por melhoria da universidade aconteçam; poucos se engajam de fato nessas lutas; acredita por meio de movimento estudantil, barulho, foco no que é pra ser focado; acredita que o caminho é o diálogo e interação entre os estudantes e professores; admira o acampamento da greve; pode renascer de novo por meio do movimento estudantil; já tivemos políticos fortes aqui; a ideia de política anda sumida aqui da UFAM, principalmente em relação aos jovens. O DCE é o caminho.

(7) Transformações pessoais na trajetória acadêmica a partir da inserção nos espaços da UFAM, tendo como foco o tripé ensino-pesquisa-extensão: permitiu conhecer outra realidade social; amadurecimento pessoal; pensamentos melhorados para a realidade social (rural, periferia, problemas sociais e ambientais); cresceu como pessoa; experiência profissional, mais valor à vida; não ter mais medo de ser visto como inexperiente; se viu inserido no contexto que será o de sua profissão; mais leitura e autoconfiança; autoestima elevada; melhor nas relações pessoais além da universidade; melhoria na qualidade de vida; mais responsável, mais atitude, mais liderança/líder, menos tímido e teve experiência profissional; se percebe mais politizado, mais crítico, melhor na relação com professores, mais maduro; autoconceito melhor; autorreflexão; não é mais impulsivo; se considera um protagonista;

(8) **Como compreende os espaços e as ações na UFAM pensando o protagonismo juvenil como elemento mediador:** poucos alunos engajados para atuar com vistas à melhoria da universidade; poucos fazem sua parte; mesmo com poucos engajados, sem a contribuição desses jovens, a universidade estaria bem pior; é preciso ajudar os superiores (professores); é preciso fortalecer esses espaços e ações; desconhece o papel do DCE; falta comunicação e integração entre os centros acadêmicos e, desses, com o DCE; os cursos precisam interagir com seus alunos e professores nas discussões políticas; O ICHL é o principal, é o “cabeça” das mobilizações juvenis da UFAM; precisa de união dos centros acadêmicos; falta interação, evento, diálogo e troca de informações entre os centros acadêmicos e o DCE; as faculdades e os institutos precisam se unir e interagir; as pessoas não gostam de/não querem se comprometer; na hora da briga, todo mundo foge; só faz se tiver coisa em troca; medo; desacreditada; política macro influência; comodismo; individual exagerado; dificuldade promove resiliência; ICHL, o Serviço Social e Ciências Sociais, historicamente, discutem mais política por conta da suas grades.

Preparamos, assim, o próximo passo: **Classificação/Conceituação**. Nessa etapa, refinamos os códigos dentro dos esboços de cada bloco temático da etapa anterior para criar um texto mais coerente, claro e com as expressões de ideias de modo que ficassem mais coesas. Não apresentaremos os detalhes dessa etapa aqui, pois percebemos que ficaria algo quase repetitivo em relação à etapa anterior. Procuramos, nesses termos, focar possíveis integrações entre os blocos temáticos, pois vimos que se completavam/se tocavam nas conceituações/classificações. Por conta das integrações entre blocos, no final desse processo tínhamos 3 categorias criadas.

A etapa posterior é a de **geração de hipóteses**, as quais derivaram da etapa anterior por meio de inferências do pesquisador e retomando as falas dos participantes, bem como retomando aspectos de anotações durante a entrevista, resgatando sempre os objetivos da pesquisa. Nesta etapa, não mais apresentaremos os dados blocos temáticos, pois, por meio do processo de identificar, comparar e integrar foi possível construir linhas de transversalidade entre os blocos e assim chegarmos a três grandes categorias, sendo que as três categorias expressam momentos e condições da trajetória acadêmica dos jovens universitários.

Os blocos se integraram da seguinte maneira: blocos (1) e (2) formaram a categoria (1). O Bloco (1), por tratar de ingresso, expectativas, realidade e, por destacar as primeiras inserções, vimos que poderiam se juntar ao bloco (2), pois tratava de espaços de inserção na universidade

que o jovem tinha e assim a categoria (1) ficou **As expectativas e realidades no ingresso na UFAM: diferentes trajetórias a depender dos cursos escolhidos.**

Os blocos (3), (4), (5) e (7) formaram a categoria (2) por também terem temas complementares a respeito do tripé ensino, pesquisa e extensão, a compreensão a respeito deste tripé, o olhar do protagonismo juvenil em relação ao tripé e as transformações pessoais nas vivências do tripé. Criamos, assim, a categoria (2) **O tripé ensino-pesquisa-extensão como possibilitador de vivências transformadoras na vida acadêmicas em múltiplos espaços.**

Os blocos (6) e (8) formaram a categoria (3) por conta de que estes blocos tinham conteúdos a respeito da relação entre protagonismo juvenil e a UFAM a partir de pontos de vista dos jovens universitários. E assim criamos a categoria (3) **O protagonismo juvenil e seus significados para jovens da UFAM.**

3.3 Categoria 1: as expectativas e realidades no ingresso na UFAM: diferentes trajetórias a depender dos cursos escolhidos

Apresentaremos cada categoria da seguinte forma: por cada participante, sendo o texto elaborado na etapa de conceituação/classificação, seguido de verbalização do participante a respeito do que foi escrito. Depois será apresentado um resumo, destacando as hipóteses prévias da categoria. Ao fim, serão feitos comentários gerais entre o que foi relevante na categoria, dialogando com o referencial teórico do trabalho.

Buda

O ingresso na UFAM foi sem maiores emoções, já em função de expectativa negativa (sucateamento da universidade pública, sem professor e sem biblioteca) em relação à universidade pública. O curso escolhido não foi ao léu, porém, relata que não o conhecia. O interesse pela universidade foi se dando aos poucos e se fortaleceu quando passou a participar da vida acadêmica, principalmente nas atividades de centro acadêmico.

A frase abaixo, quando foi perguntado a respeito do ingresso na universidade, expressa a elaboração acima:

Cara, pra falar a verdade, expectativa eu não tinha muito não. Eu não sei, eu acho que eu entrei aqui mais com a ideia de entrar na universidade do que justamente pensando em poder fazer algum curso universitário. Eu fui aprender o que era universidade, o que era [nome do curso que faz ocultado] só depois de entrar mesmo. Então, a expectativa era mais mesmo de conseguir passar e tá no nível superior e tal, né? E aí eu fiz o cursinho, né? Passei, passei pelo PSC e eu lembro que eu não sei assim, não teve nenhuma emoção diferente do colégio e passar pra cá. Fiquei feliz, claro. E aí acho que a expectativa mesmo é daquela imagem que é colocada assim de universidade, de tá sucateada, de que chegando lá não vai ter professor, não vai ter livro, vai tá todo meio (BUDA).

Tentou e participou de muitos espaços na universidade. Relata ter sido bem aceito em todos. Percebe que esse processo teve como início um estudante bastante tímido e que nem sempre acreditava que poderia contribuir nas discussões nas quais estava. Foi percebendo, depois, de que modo poderia colaborar com as discussões nos variados espaços que frequentou. Destaca que seu curso não tem histórico de participação política dos estudantes. Ter entrado para o centro acadêmico de seu curso foi um marco muito importante na sua trajetória acadêmica.

A verbalização abaixo expressa as conclusões acima:

Cara, aqui, muito pela questão do centro acadêmico, eu acabei tendo uma abertura grande [...], eu não fiquei um aluno de sala de aula ou de só um laboratório. Eu sempre, desde o momento que eu entrei pro centro acadêmico, assim, eu comecei a entrar em todos os lugares. Participei da direção, da coordenação do curso, das reuniões que tem [...] Depois foi mudando e passei pelos laboratórios. Fui convidado pra montar chapa do DCE, mas é algo que nunca me interessou por essa questão de interesses que a gente tem no DCE [...]. E aí, dentro da universidade, foi assim tentando entrar em todos os espaços possíveis sem preconceitos e felizmente na maioria dos lugares que entrei, eu fui bem aceito e tal, tanto em estar lá e em ser ouvido, em poder contribuir (BUDA).

Kurma

Em meio há muitas dúvidas e por não existir o curso que gostaria de fazer (Biologia Marinha), a participante disse que escolheu um curso da área de agrárias por conta de ter lido informações gerais a respeito do curso e por querer algo que tocasse a área de biológicas e que tivesse ligação com vida aquática/marinha. A escolha foi mais pela proximidade do seu desejo de fazer Biologia Marinha. Deparou-se com coisas boas e ruins. Boas: professores ótimos. Ruins: professores ruins, infraestrutura desagradável e laboratórios ruins. Mesmo destacando mais aspectos ruins do que bons, a entrevistada afirma que foi bom ter entrado na universidade, que está gostando muito e que é uma experiência maravilhosa.

A frase abaixo expressa o que se compreendeu acima:

No geral, adorei ter entrado na universidade, tô gostando muito. Eu sei que tem muita coisa em que ela é falha – tem boas também – professores ruins, laboratórios ruins, que ela precisa melhorar bastante, mas no geral é uma experiência maravilhosa estar aqui (KURMA).

Limitou espaço como espaço físico e destacou a infraestrutura limitada. Destacou a infraestrutura porque o curso que faz precisa de laboratórios com equipamentos diversificados para realização de experimentos com animais aquáticos. Mesmo existindo a possibilidade de experimentos *in natura*, a participante prefere experimentos em laboratório. Destacou também a qualidade dos professores do curso.

A verbalização abaixo expressa o que foi dito acima:

Professores ótimos [...], a infraestrutura da universidade que nem sempre agrada, os laboratórios são ruins. Se sente melhor participando de experimentos que são em laboratórios para simular situações. Não gosta tanto de fazer atividades onde as experiências são na natureza (KURMA).

Narashima

Já conhecia a realidade da universidade antes de ser universitário e diz que o que encontrou não foi diferente do que imaginava ou conhecia previamente. Acredita que as dificuldades estruturais da universidade estão ligadas à burocracia estatal. Vê como aspecto positivo a qualidade de ensino e como aspecto negativo a infraestrutura inadequada. Destaca, porém, que os aspectos positivos superam os negativos e que isto faz as universidades públicas estarem em vantagem em relação às particulares. Destaca que as pessoas da UFAM são boas de se relacionar.

Abaixo, segue fala do participante que expressa a ideia acima:

Cara, quando eu entrei aqui, eu já não esperava muita coisa porque eu já conhecia a UFAM. A questão é a seguinte, a gente tem sempre aquela de fazer pública né porque o pessoal (breve silêncio) [...] apesar de não ter uma estrutura decente, mas o ensino realmente é de qualidade (NARASHIMA).

Parece estar meio distante de participar de variados espaços da universidade. Limita-se a participar de forma discreta do Centro Acadêmico do seu curso e diz que gosta de usar a internet da universidade, por isto dedica parte de seu tempo em um dos laboratórios do curso que faz.

Expressando o que foi dito, recortamos a seguinte verbalização:

Cara, eu quase não entro na biblioteca. Eu fico mais é [no centro acadêmico do meu curso], fico direto. Assim, fico onde tem internet. Não costumo andar muito pela UFAM não, só lá Faculdade de Educação Física mais pra comer. Isso é irrelevante (NARASHIMA).

Rama

A universidade pública foi sua segunda experiência universitária na vida. Antes havia abandonado curso em universidade particular pelo fato de não ter afinidade com a área. Tinha expectativas de que o curso que escolheu poderia ser bom. Afirma ter afinidade com a área do curso antes da vida acadêmica e suas expectativas foram excedidas positivamente. Destaca que o aspecto de infraestrutura da universidade particular é melhor que da pública, porém, no aspecto afetivo e na qualidade do ensino, a pública é melhor.

Abaixo, a fala do participante que contribui para a conclusão acima:

Antes de eu fazer UFAM, eu fazia ciências contábeis [numa faculdade particular]. Eu não me adaptei ao curso de forma alguma. [...] E quando eu [entrei para a UFAM], notei que não só o curso [que escolhi] é muito bom, quanto à atmosfera da UFAM é ótima no que tange às pessoas. [...] Estudar com pessoas da tua faixa etária é melhor. [...] Minhas expectativas foram excedidas, no caso, foram ultrapassadas nesse sentido. Agora no sentido de estrutura, lá era melhor. Aqui já deixa um pouco a desejar. Quando eu não era daqui, ouvia as pessoas só falando coisas boas, só falavam o lado positivo. E acabou que eu cheguei aqui e era mais legal do que eu esperava que fosse, principalmente as pessoas (RAMA).

Afirma gostar dos espaços de interação interpessoais, tais como corredores, revistaria e *hall* da faculdade onde seu curso é lotado. As reuniões do Centro Acadêmico que participa são realizadas nos corredores com o intuito de permitir que outras pessoas que percebam a reunião passem a querer fazer parte desse espaço. Destaca que a informalidade pode ser um meio de desburocratizar as relações interpessoais na UFAM.

Desse modo, o que foi dito está exemplificado assim:

O que eu posso falar de espaço, é que é muito agradável, apesar da temperatura lá ser alta, que é o hall do ICHL. Nossa! É excelente ficar ali. Depois do almoço, no intervalo das aulas a pessoa vai p'ra'li⁷, fica tranquilo, conversando, fazendo o social. Nos corredores em si é muito legal ficar nos corredores vendo as pessoas passar, e lendo alguma coisa, a pessoa vai na revistaria e vê se tem algum livro bom. Livro de bolso, que a pessoa pode ler rápido. Em relação às questões das reuniões do centro acadêmico, tem uma sala ali – sala de reunião – ela pode ser utilizada pra esse tipo de coisa, mas a gente prefere fazer aqui no corredor, a gente deixa a reunião de modo mais informal (RAMA).

Vamana

Antes de entrar na UFAM, ouvia coisas boas e isto fez com que criasse expectativas boas, porém, não foi bem o que encontrou. Identifica que a universidade tem problemas, mas que são problemas administrativos. O fato de acreditar que são problemas administrativos parece ser uma forma de minimizar os problemas que outros entrevistados destacam. Pesa a preferência pela UFAM, ao ter deixado de fazer outro curso em universidade também pública para priorizar cursar na UFAM. Afirma ter gostado do curso.

Segue a verbalização do participante a respeito do texto criado:

Foi primeiro eu (silêncio) [...] como a gente escutava lá fora a UFAM era maravilha. Era tudo, mas aí quando a gente chega aqui, a gente vê que não é aquilo que as pessoas falam lá fora. Tem muitos problemas, mas assim creio que são problemas administrativos mesmo que é comum em todo lugar (VAMANA).

Destacou espaços como espaços físicos e os classificou como tendo problemas e que esses problemas podem afetar a qualidade do curso em algum aspecto. Afirma que a realidade do seu curso faz com que muitos professores realizem suas pesquisas buscando auxílio de outras instituições. A compreensão de grupos de estudos ficou sendo entendida como “estudar para uma prova” em um local reservado.

⁷ Expressão regional que é para dizer “vai para lá”.

Abaixo, a fala do participante:

Tu tá vendo aqui o Centro Acadêmico é a gente não, não... a gente tem esse espaço, mas a gente não recebe mais nenhum tipo de apoio. Os nossos computadores tão quebrados, a gente – como fala – não tem como consertar, não sabe. Entendeu? [...] O RU é sempre daquele jeito, hoje em dia tá melhor. A comida tá melhor, mas creio que poderia mudar, que poderia melhorar um pouquinho mais. [...] Aí a biblioteca. A biblioteca ela pode ser boa pra outros cursos, mas pro nosso curso não serve. Tem poucos livros e os poucos livros que tem são muito desatualizados. [...] Os laboratórios (breve pausa), eles assim, eles têm pouca estrutura. Falta muitos aparelhos pra gente fazer outro tipo de análise como noutros laboratórios. É comum a gente buscar parceiros de fora da universidade pra realizar pesquisas. [...] a gente faz grupos de estudos aqui mesmo no centro acadêmico quanto tem provas ou muitos trabalhos, aí a gente fica até uns 4 dias direto, dormimos aqui (VAMANA).

Krishna

Expectativa boa para o ingresso na UFAM, principalmente pela ideia de que seria um lugar de discussão política muito grande/forte. Destaca como aspectos negativos: infraestrutura física, como laboratórios e atraso na assistência ao estudante. A seguir está a verbalização do participante que possibilitou criar o texto acima:

Quando você tá fora da universidade federal você tem ma expectativa muito maior. [...] Você acha que a universidade como um todo é um patamar político diferenciado, mas quando você chega aqui na universidade você se depara com uma estrutura diferenciada. Você percebe que apesar da universidade ser centenária, ainda tem muitos pontos que precisam ser melhorados. Você vê uma defasagem muito grande na estrutura física, nos laboratórios, você vê um atraso muito grande quanto à assistência estudantil. Eu como calouro, na época, sentia decepcionado com a estrutura que a UFAM tinha e ainda tem em alguns cursos/lugares (KRISHNA).

Também compreende espaços como espaços físicos. Destaca que houve investimentos em parte desses espaços físicos e que, onde o investimento aconteceu, a estrutura é boa. Os espaços que frequenta são o PIBIC e o Programa de Educação Tutorial (PET). Compreende o PIBIC como algo mais solitário porque “isso é ciência e fazer ciência é algo mais solitário”. Já o PET, destaca como sendo um grupo de excelência – os melhores.

Segue verbalização do participante a respeito do tema do bloco temático:

Eu acho que na UFAM tem duas realidades. Uma realidade que teve investimento nesses últimos anos e outra realidade que ainda espera esses investimentos. Quando começou o REUNI dentro das universidades públicas e aqui na UFAM também, houve investimento em alguns setores, principalmente na, no instituto de ciências exatas e na faculdade de tecnologia. Então, você tem uma faculdade diferenciada nesses setores. Agora nos institutos, como no de ciências humanas, como na faculdade de estudos sociais, tipo uma FACED, ainda padecem de investimento, de uma reforma, de reestruturação.

Quanto aos outros espaços físicos – biblioteca, RU – eles não tão ultimamente atendendo a demanda da UFAM. Acho que tem que construir uma biblioteca central aqui dentro do campus que vai atender toda a demanda; o novo centro de convivência vai ter um novo RU e o RU do mini-campus precisa ser reformado. E os espaços, os centros acadêmicos foram também perdendo, ao longo do tempo, por conta do espaço físico da própria universidade. A gente precisa compreender qual o período que a universidade tá vivendo atualmente. É o período de expansão, que é o período que eles têm que pressionar para que essa situação seja de qualidade (KRISHNA).

3.3.1 Hipóteses prévias da categoria 1

Sobre o ingresso na universidade pública com foco nas expectativas e realidades, prevaleceram alguns pontos. Sobre as **expectativas**: (1) crença de um lugar onde ebulições políticas/ discussões políticas seria algo do cotidiano da universidade; (2) Receio de encontrar a universidade sucateada: bibliotecas ruins, salas de aula ruins, laboratório ruins, entre outras; (3) Oferecer ensino de qualidade. Sobre as **realidades**: (1) o sucateamento da universidade foi percebido para uns e confirmado para outros; (2) esse sucateamento foi algo que gerou críticas principalmente em relação à estrutura física da universidade; (3) mesmo com a estrutura sucateada, o ensino oferecido é de qualidade; (4) Aspectos afetivos nas relações interpessoais foram vistas como boas; (5) os problemas da universidade são de ordem administrativa e burocracias atrapalham possibilidades de mudanças. Chama a atenção o paradoxo de que a universidade pública tem estrutura sucateada, porém, a formação do discente é de qualidade, pois os professores são bons profissionais.

A compreensão dos espaços que podem frequentar na universidade está muito ligada ao espaço físico. Dentre eles (1) **espaços físicos**, destaca-se: (a) o restaurante universitário (RU); (b) as bibliotecas setoriais; (c) laboratórios de modo geral, (d) sedes de centros acadêmicos e (e) salas de aula. Chama a atenção o destaque para (2) **espaços de interação interpessoal**, tais como os (a) *halls* onde ficam auditórios e servem para passagens de pessoas; (b) a revistaria e (c) os variados corredores do *campus* universitário. Esse destaque é importante, pois, nos faz pensar na

(3) **importância das relações afetivas** e que suas variadas manifestações são relevantes para o desenvolvimento humano geral.

Há também o destaque para a (4) **informalização de espaços formais**, tais como as reuniões de determinado Centro Acadêmico que ocorrem nos corredores de um dos cursos dos entrevistados. Essa ideia, segundo o entrevistado, pode servir para mobilizar quem passar pela reunião e ficar curioso para saber o que está acontecendo. Além disso, há também o fato de que é uma nova (5) **ressignificação dos espaços da universidade**, onde corredor não é apenas um lugar de passagem, mas onde se passa, se para, se faz reunião, a reunião sai da sala e vai até o corredor e acaba sendo um lugar de encontro e convergência: de debates, de trocas de informações, de conversas informais, formais, sugestões, e enfim um espaço onde a dialogicidade se faz presente e viva.

Temos, desse modo, espaços compreendidos como (1) **físicos** e (2) **de interação pessoal**. Nesses dois tipos de espaços, é possível identificar: (1) **relações afetivas importantes**; (2) **informalização de espaços formais** e (3) **ressignificação de espaços da universidade**.

Podemos sintetizar essas hipóteses prévias na seguinte hipótese integrativa: **O jovem da UFAM, independente de suas expectativas e realidades, encontra dois tipos de espaços para se inserir de modo mais intenso na vida acadêmica: os espaços físicos e os espaços de interação pessoal. Nesses dois tipos de espaços, o jovem da UFAM irá viver/ter/estabelecer relações afetivas significativas para a vida acadêmica. Os espaços que são formais podem se tornar informais pelo processo de resignificação, sendo que esse processo atua com vistas a tornar os espaços informais se em algo mais familiar, menos burocrático, de acesso fácil e onde as relações afetivas podem também acontecer e serem mais fortalecidas.**

3.3.2 Comentários gerais em relação à categoria 1

Esses discursos estão presentes nos processos de significações a respeito da universidade pública brasileira, e não difere no caso da UFAM. Os participantes não nos relataram de modo aleatório e/ou num discurso lançado ao vazio, mas apresentam leitura processual de sua inserção na vida universitária que vai desde um ingresso “sem emoção”, passando pelos momentos de dúvida e chegando a se perceber pertencente à universidade. O sucateamento a respeito da universidade, apareceu nos demais participantes e nos permite lembrar que Chauí (2001)

considera que devemos compreender este fenômeno como não-natural para termos condições de perceber como processo que pode ser transformado por meio de ações de valorização à universidade. Compreendendo pelas ideias de Vygotsky (2003), seria o processo de ressignificação.

Essa valorização perpassa a condição que os jovens, mas não apenas os jovens, porém destacamos por serem os sujeitos da pesquisa, possam se sentir pertencentes à universidade. O protagonismo juvenil, pois, segundo Costa e Vieira (2006), possibilita que os jovens participem de ações desde sua origem até o término, fazendo com que consigam saber agir em cada momento da processualidade dos fenômenos que estiverem participando, principalmente quando as atividades fazem parte do seu contexto sociocultural. Essa ideia vai ao encontro do que Buarque (1994) diz a respeito de que as universidades precisam deixar de tentarem ser iguais num sentido de homogeneidade de ações e discussões para se tornarem heterogêneas/diversificadas. Essa condição de diversidade é pensando o saber e fazer da universidade de modo a compreender que a ela é um grande contexto sociocultural de múltiplas significações que se transformam dialogicamente.

Notamos que as escolhas de alguns participantes podem ser compreendidas pela ideia de Canalização Cultural/*Constraint* dos contextos universitários nos quais os cursos são oferecidos. Essas escolhas que abarcaram seus desejos, sua identificação com o curso e a decisão de ter que escolher fazer um curso o mais próximo do curso que tinha maior identificação. Essas condições, somadas ao sistema de ingresso na universidade – o vestibular – contribuem para a compreensão de que entrar na universidade, ser jovem universitário é algo que terá inscrição sociocultural tão forte a ponto de que esse jovem ressignifique a relação pré-universidade para reelaborar os sentidos que já criou para o possível ingresso na vida acadêmica. E, durante a vida acadêmica, entrar em contradições e transformações de modo que as limitações não serão vistas como impossibilidades, mas como o que foi/é contextualmente possível. Tais contradições e transformações, tanto de si quanto da universidade, emoldurarão trajetórias particulares/singulares com determinações sob influências contextuais (ATLAN, 1995 apud ALEKSANDROWICZ, 2008).

Os acessos aos espaços foram expressos mais pelos aspectos físicos da UFAM: laboratórios de pesquisas e de informática, a revistaria, *halls*, salas de aula, centros acadêmicos, entre outros. Espaços que podem ser ressignificados quanto ao modo como os estudantes os

constroem e se relacionam. Uma dessas ressignificações foi apontada por Rama quando disse que as reuniões do centro acadêmico do seu curso estavam sendo realizadas no corredor, em frente à sala do centro acadêmico.

A expressão “espaço físico” sugere a materialidade de significados construídos, pois, para cada local haverá possível agrupamento de pessoas que se relacionarão e, de modo dialético – abarcado pela dimensão dialógica –, serão responsáveis para dar ares peculiares para cada um desses espaços, bem como transformá-los. Cada vez que esses espaços forem vividos por pessoas diferentes, em tempos diferentes, serão significados de modo a expressar a coletividade que a cada espaço temporal vive, cria, recria, desconstrói e reconstrói os corredores, os laboratórios, as salas variadas, entre outros (VYGOTSKY, 2003).

Ficou clara a compreensão crítica dos participantes quanto à estrutura física da UFAM. Acontece, porém, que a condição de “ensino de qualidade” nos permite pensar em condições resilientes nas relações com os espaços físicos e espaços interpessoais. A resiliência pode ser compreendida contextualmente quando os participantes falam de uma estrutura ruim, sucateada, que poderia ser melhor e destacam o ensino de qualidade, os professores bem qualificados, pesquisas desenvolvidas e a formação de qualidade que têm nos cursos (PINHEIRO, 2004; ASSIS, 2006; COSTA, 2007).

3.4 Categoria 2: o tripé ensino-pesquisa-extensão como possibilitador de vivências transformadoras na vida acadêmicas em múltiplos espaços

Buda

Na sua trajetória acadêmica, priorizou o ensino, porém explica que a forma como o curso se sediava e as relações entre professores e alunos acabaram contribuindo para isto. Reclama que alguns projetos de pesquisa já têm alunos previamente selecionados, impossibilitando que outros participem. Relata também que atuou no centro acadêmico no sentido de divulgar mais as ações que aconteciam no tripé ensino, pesquisa e extensão. Ação que era para que os alunos que tinham interesse em pesquisa e extensão pudessem saber o que acontecia no curso relativo a esses dois aspectos e decidirem onde queriam realizar essas atividades. A geografia do curso, quando era lotado em outra faculdade, contribuía para que essas informações não chegassem aos alunos de

modo como se desejava. As salas de aula ficavam distantes do departamento, o qual funcionava em horário diferente do turno de aula e em espaço muito pequeno.

A expressão do que foi dito foi retirada da verbalização do participante:

Cara, dentro desse tripé, ensino sempre né (risos), mas a pesquisa e a extensão foi meio tardia. Eu não se se foi falta de interesse ou de informação porque eu, hoje eu tenho noção de que se eu quiser entrar num projeto de pesquisa, eu vou lá e falo com o professor e vejo o que ele tá fazendo e tal. [...] Demorei bastante pra entrar em extensão e pesquisa. Pesquisa eu entrei agora na reta final do curso, já visando o mestrado porque tem que ter uns pontinhos. Aí, eu fiz só uma extensão, aliás, só fiz duas extensões, que foi no momento que eu comecei a perceber que tinha esses espaços né? Aí eu fiz uma extensão com alunos de uma escola que eu fiquei dois anos nela (BUDA).

Já ouviu falar da expressão, porém não sabe, de fato, o que significa. Acredita, por outro lado, que o protagonismo juvenil é quando o jovem tem a possibilidade de estar num mesmo patamar de voz que outras pessoas, independente dos cargos hierárquicos dos demais, de ter voz, de se colocar, de ter iniciativa. Essas figuras hierárquicas são vistas como adultos.

A verbalização seguinte expressa o que foi dito há pouco:

Eu vou te falar a verdade que eu já ouvi falar a expressão, mas [...] cara, assim (breve silêncio) [...] quando eu ouço “protagonismo juvenil”, eu penso na possibilidade do jovem ele tá num mesmo patamar de voz, tipo, dele se colocar, dele ter a iniciativa de se colocar num mesmo patamar de voz de outras pessoas, que, em teoria, teria uma hierarquia maior (BUDA).

Não percebe a juventude atual como protagonista, entende esses sujeitos como não tendo iniciativa, ou vontade e sempre esperando o adulto ser o condutor da ação. Essa apatia é atribuída aos alunos do seu curso dado sua experiência à frente de Centro Acadêmico. Queixa-se e responsabiliza os demais jovens por não responderem aos chamados de mobilização.

Segue verbalização do participante para ilustrar o que foi dito:

Não. Não. Não via. Sempre vi, pelos menos assim, aqui [no curso que faço], a ideia das pessoas esperarem, esperarem justamente essas figuras que eu tava falando, que elas vão dar o direcionamento que eu devo seguir, aí entra na questão que eu te falei da falta de iniciativa, que aí o cara não tem iniciativa, não tem esse protagonismo. Que eu percebi, das experiências que eu tive, foi isso: do pessoal esperar (BUDA).

O fato de ser um dos fundadores do Centro Acadêmico do seu curso o fez ficar “cara a cara com a realidade” e isto contribuiu para que o participante tivesse a decisão de sair de uma zona que chama de conforto para ser atuante, opinar, dizer o que faz e o que quer. Por esses fatores, sua timidez diminuiu e seu senso crítico aumentou, além de que teve que realizar ações nem sempre confortáveis, mas que o papel que havia assumido exigia que fizesse: discutir com professor e ser mais assertivo ao falar com os demais estudantes são exemplos. Seu encontro com o movimento social é definido como que por acaso, fato que o motivou a fundar o Centro Acadêmico do seu curso a partir da ideia de um colega também do curso.

Abaixo temos recortes de verbalização do participante a respeito do que foi compreendido:

Acho que de uma maneira pessoal, sim. Eu não sei pras outras pessoas que tiveram as mesmas experiências que eu tive fez o mesmo efeito, mas eu diria que sim. [...] Eu acho que se eu não tivesse entrado no centro acadêmico, eu seria mais tímido do que sou hoje e não seria tão crítico eu diria. [...] Essa questão do centro acadêmico foi muito forte pra mim porque ela me obrigou a sair da zona de conforto (BUDA).

Kurma

Até o momento, teve mais participações em atividades de extensão. Destaca que o ensino ocorre na maior parte do curso e que ainda não participou de Pesquisa. Por estar no 3º período, talvez seja o motivo de ainda não ter participado de pesquisa. Ficou a impressão que deseja participar de pesquisa, pois fez comentários gerais a respeito de participar do PIBIC. A Atividade de extensão é realizada em escola pública, em bairro popular e praticamente em área rural da cidade de Manaus. Tem a preocupação de escrever resumos e enviar para congressos.

Abaixo a verbalização da participante a respeito do que foi concluído:

Participo de dois laboratórios, mas ainda não faço pesquisa, só fico acompanhando. Eu pretendo fazer PIBIC mais pra frente. Faço PIBEX e meu PIBEX é voltado mais pra questão de trabalhar nas escolas e tal né? A gente trabalha com crianças com trabalho voltado para conservação do lago de onde moram, falando das plantas e do peixe-boi (KURMA).

Associou Protagonismo Juvenil a manifestações e passeatas. Participa, sem tanto engajamento, de ações da universidade nesse viés de manifestações e passeatas. Falou de protagonismo juvenil na universidade e destacou a greve e que protagonismo juvenil é mais do

que ir para a sala de aula e voltar para casa. É zelar pelo ambiente. Seguem as verbalizações da participante para expressar essa compreensão acima:

Já ouvir falar, mas da minha parte eu não sou muito é (breve silêncio) [...] participo sempre que, por exemplo, quando tem manifestações, passeatas, claro que quando tá dentro do protagonismo juvenil, sempre que eu posso, eu participo, mas eu não tô diretamente engajada no movimento, mas sempre eu gosto de apoiar (KURMA).

Eu acho que o protagonismo juvenil aqui dentro da UFAM ele se encaixa assim bem na questão que estão sendo colocadas em pauta hoje como a greve dos professores e dos técnicos e outras, porque outras federais também estão entrando em greve. [...] lutar realmente pela melhoria da instituição, acho que isso aí já vai muito do aluno ter uma atuação bem legal dentro da UFAM, não só questão de vir pra aula, estudar e ir pra casa, mas zelar pelo ambiente (KURMA).

Acredita na iniciativa e mobilização dos jovens para as causas ligadas ao ensino e à pesquisa dentro da instituição. A mobilização, nesse sentido, se mostra pelas ações inovadoras e pela busca de melhorias na infraestrutura, as quais acontecem pela força de vontade individual. Veremos citação da participante para expressar essa conclusão:

De certa forma, sim, porque, querendo ou não, os jovens, eles trazem coisas novas. Então, a gente participando desses laboratórios, a gente, acredito, que traga melhoria considerável. Claro que se a pessoa também tiver aquela vontade de querer melhorar o espaço físico onde ela tá (KURMA).

Relata que o contato com realidade que não conhecia potencializou amadurecimento pessoal e suas percepções e pensamentos sobre algumas coisas. Os trabalhos de extensão com a comunidade têm contribuído para conhecer uma realidade que não é de seu cotidiano. O amadurecimento que relata estar passando não é detalhado, explicado. Segue, o que a participante falou e que foi relevante para refletirmos:

Transformaram. Claro. Eu vi outra realidade. A escola que eu vou trabalhar é uma escola de crianças carentes. Essas atividades me fizeram ver cara a cara como é a realidade de muitas pessoas aqui de Manaus. Isso me fez crescer como pessoa, me fez amadurecer (KURMA).

Narashima

Percebe a extensão como prioridade no seu curso e principalmente por ser de licenciatura, o qual prioriza a docência. Na atividade de extensão que participou, realizou iniciação à docência.

Informa que seu curso tem grande evasão de alunos e justifica que é por conta da decepção com o sistema de ensino educacional formal, seja no que diz respeito à estrutura das escolas e também às condições salariais dos professores. A verbalização do participante é descrita assim:

[...] extensão, eu to meio parado. Até agora, eu só fiz uma extensão, mas sempre tem propostas e tal. Mas só que não tem uma que chame minha atenção. A que eu fiz, fiz mais empurrando com a barriga. [...] A extensão, acho que a prioridade é aqui. Faço PIBID. PIBID é de iniciação à docência [...] É justamente buscar essa valorização em relação ao magistério porque, por exemplo, existe uma evasão muito grande nos cursos de Licenciatura, pra quem é dos módulos de Licenciaturas, porque ou não termina ou então se decepciona com o sistema o que é muito comum. Então, o PIBID vem com essa ideia de tentar integrar alunos de graduação no processo, assim para vivenciar/ entender como é a situação frente a frente com os alunos. Acho que ainda tem algumas falhas com certeza, mas é um programa bacana (NARASHIMA).

Mesmo ouvindo o termo pela primeira vez, o participante relata que consegue ter ideia do que seja. Compreende o protagonismo juvenil como participar de manifestação, de protestos e defender os interesses dos professores nas suas lutas políticas. Mesmo não tendo participação efetiva, acaba sabendo desses acontecimentos por conta dos demais colegas de centro acadêmico, os quais participam desses movimentos.

Segue a verbalização do participante:

Cara não, mas eu devo ter uma ideia do que seja, mas o nome em si, o nome em si não. [...] cara acho que assim foi que nem essa manifestação que a gente tentou fazer, na época que a gente tava. Na época não, um tempo desse. O pessoal foi lá pra frente pra protestar, levaram umas plaquinhas e tal. Assim tenta participar do movimento a gente tá a favor da situação dos professores (NARASHIMA).

Não percebe protagonismo ligado às ações de ensino, pesquisa e extensão na UFAM, pois a principal motivação para participação nessas atividades seria a busca por créditos, carga horária, com vistas a auxiliar na formatura. A participação, portanto, se dá antes com intuito de se graduar que em busca da aprendizagem e/ou desenvolvimento do protagonismo.

A fala do participante foi a seguinte:

Cara sinceramente não. Não... não o, realmente, sinceramente não. [...] A preocupação maior é com isso carga horária. Cara tipo assim, um pessoal aí, às vezes não é nem pelo fato de tá no projeto. Muitas vezes o interesse maior é pela carga horária. Vamos dizer assim não existe um foco real praquilo que tá sendo estudado. A gente quer crédito. Vou fazer porque tá me fornecendo crédito, tá me fornecendo carga pra minha formatura e tal (NARASHIMA).

A experiência de ter feito atividade de extensão em iniciação à docência possibilitou entrar em contato com o contexto de aula que terá de trabalhar quando for profissional. Relata um contexto meio aversivo, com alguns casos de ofensas e ameaças de morte. Afirma, porém, ter conseguido criar vínculos positivos com os alunos, os quais são de variadas idades, mas todos adultos e alguns chegando a ser mais velhos que o participante. Destaca que tem receio de que os alunos saibam sua idade, pois acredita que a relação com eles pode mudar a partir do momento que eles perceberem que é muito jovem, no sentido de aparentar ser imaturo. O que parece ter permitido transformação foi a questão de ter contato com o futuro campo de atuação profissional, porém, algumas coisas ainda parecem assustar e parecem estar em processo maturacional, como o caso de saber lidar com pessoas de diferentes faixas etárias e principalmente com pessoas de mais idade que a sua.

A verbalização do participante a respeito do que foi dito foi:

Cara, acredito que valeu pela experiência. A extensão. O PIBID tá valendo até agora, porque eu ainda tô fazendo, mas acho que a extensão foi mais forte assim o impacto. Minha vida depois que eu fui praquela escola lá. A gente criou um certo vínculo (NARASHIMA).

Rama

O curso que faz prioriza o ensino e não acontece projeto de extensão há três anos. Desconhece haver PIBIC no curso, mas os núcleos realizam pesquisas e preparam trabalhos para congressos. Destaca que há escassez de material em bibliotecas na cidade para realizar pesquisas e que dependem de acervo particular de professor.

A verbalização do participante foi a seguinte:

Bem mais pra ensino. Pesquisa, como te disse, tem três laboratórios apenas. Somente. Só três. E infelizmente, pra extensão, há pelo menos três anos nenhum projeto de extensão. Nenhum! Zero! Infelizmente! Pelo menos que eu tenha ciência. As pesquisas que têm são do Núcleo [de estudos que participo]. Mas é ruim porque dependemos de acervos bons de livros e a biblioteca central não tem um acervo bom, a biblioteca pública da cidade tá fechada há anos. Aí, dependemos dos acervos dos professores. E fica sempre uma coisa limitada (RAMA).

Relaciona protagonismo juvenil com manifestações e protestos de estudantes e que atualmente é algo que está enfraquecido, pois a UNE está ao lado do governo e é cooptada pelo

mesmo. Acrescenta que um jovem protagonista é o que consegue manejar uma situação que normalmente não conseguiria. Compreende o jovem protagonista como o que chega a ser chefe, o que chega no topo. Vê o estudante como protagonista, mas o estudante que é ativo politicamente, não é o estudante que se resume a ir para a sala de aula.

Para expressar a compreensão acima, temos um recorte da verbalização do participante:

Pois é, o protagonismo juvenil, eu ligo ele à questão... (silêncio) Eu já ligo direto à questão da Revolução de 64, quando houve o golpe de Estado. Os estudantes formaram aquela categoria de força e tudo tentando derrubar e derrubaram só mais de vinte anos depois. E naquele tempo, a UNE era bastante forte. Protagonismo juvenil [...] é quando o jovem, ele, de alguma forma, consegue, ele consegue, como eu posso dizer, ele consegue chegar no topo, ele consegue ser o chefe, ele consegue manejar uma situação que normalmente não conseguiria (RAMA).

Não percebe protagonismo juvenil nem os espaços ditos políticos da universidade. Justifica que o comodismo e a falta de interesse dos jovens por política é que faz não existir o protagonismo juvenil na universidade. Não há questionamentos, não há mobilizações no âmbito da política, de engajamento político.

Assim, temos a seguinte fala:

Mesmo eu fazendo parte do centro acadêmico, eu não vejo protagonismo juvenil. A questão do comodismo, a questão da falta de interesse em política dos alunos em geral desse século, dessa década de 2000, ele realmente é visível agora porque não há interesse (RAMA).

Afirma que as atividades que participa além da sala de aula o ajudaram em alguns aspectos da sua vida. Uma delas foi perceber e definir o que quer estudar no curso que faz, destinando mais atenção às leituras para determinada área do curso. A transformação principal é profissional, mas destaca também aspectos pessoais, como: autoestima/autoconfiança, aumento das relações interpessoais, diminuição da timidez, aumento do cabedal de leitura, melhorou quando vai conversar com outra pessoa, a segurança no âmbito geral da vida em relação a si (mais seguro de si). Outro ponto que acredita que causou uma transformação na vida dele foi cursar o atual curso em universidade pública, pois, antes, fazia curso de outra área e em faculdade privada.

A seguir, há recortes de verbalização do participante a respeito do que foi dito:

Nossa! Quando eu troquei de curso, a minha vida deu um up. Realmente a minha autoestima, eu adquiri uma autoestima que eu não tinha. [...] Minhas relações pessoais melhoraram muito. [...] A minha leitura melhorou também. A questão da autoconfiança, ela vai direto na questão da segurança (RAMA).

Vamana

Participa de extensão com a comunidade, bem como de pesquisas realizadas em parcerias da UFAM com outras instituições, sejam públicas e/ou privadas, e na etapa de coleta de dados de pesquisas de mestrados do curso de pós-graduação. Segue a verbalização do participante:

Extensão eu já participei, que era o projeto realizado no Tupé, Ali na praia do Tupé de tanque-rede, que era um projeto de criação de peixe em tanque-rede. Aí a gente fazia esse projeto, aí que era pra comunidade aprender a cultivar e tal. [...] Assim, de vez em quando a gente é convidado pra fazer algumas coletas. O projeto DARFA, que é um projeto da UFAM, INPA e SEPROR, também tem uma, umas outras pesquisas e de vez em quando também a gente ajuda os colegas do mestrado, ajudando a fazer experimentos e tal pra fora. Fora da Universidade (VAMANA).

Jovem protagonista é o que atua nos aspectos políticos da universidade, tal como centro acadêmico e DCE. É ter iniciativa para ser político, de já ter uma opinião politizada, de tentar querer fazer política dentro da universidade. Uma verbalização que expressa a ideia acima é:

Eu acredito que seja (breve pausa) o aluno já tendo essa iniciativa de ser político de ter é (breve pausa) como é (breve pausa) de já ter uma opinião política, de já tentar querer fazer política dentro da Universidade, como acontece. O Centro acadêmico que é creio eu, é uma coisa política. O DCE. Então, a gente tem colegas do curso que fazem parte da diretoria do DCE, então acredito que seja isso essa iniciativa do aluno de participar desses grupos políticos que têm na Universidade (VAMANA).

Percebe o protagonismo juvenil ligado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionando-o com aspectos de liderança juvenil. Acredita, assim, que jovens universitários com liderança coordenam tanto as atividades desenvolvidas como os demais membros do grupo nas atividades, conseguindo mobilização para determinada causa. Ainda compreende, entretanto, o professor como a pessoa que dará o aval final para as ações, ficando o jovem à mercê desse adulto. Desse modo, o participante disse:

Sim acontece. Eu acho que (breve pausa) deixa eu responder pra ver se é isso mesmo, se não for, tu pergunta de novo. Assim, a gente, assim, tipo nesses grupos sempre tem aquele que já tem mais, que tem jeito pra coordenar o pessoal. Pra coordenar o pessoal pra conseguir fazer a atividade direito, pra organizar o pessoal, tanto isso acontece lá na extensão, no PIBIC, como no ensino. Até mesmo nas atividades práticas que a gente tem nas disciplinas, isso acontece. Aquele aluno que sabe um pouquinho a mais ele vai, tem a ideia do que fazer no campo. Ele vai conseguir tomar conta do pessoal (VAMANA).

Percebe que as ações do tripé possibilitaram transformações pessoais. Destaca que ficou mais responsável, teve mais atitude para liderança de grupos, deixou de ficar tímido em apresentações de trabalhos acadêmicos, de chegar para conversar com alguém, de se relacionar com as pessoas. No aspecto profissional também houve transformação, principalmente no diálogo com outros profissionais fora da academia, que são produtores, empresários, fato que antes o deixava “acuado”.

Sobre as transformações pessoais, segue verbalização do participante:

Eu fiquei mais responsável. Criei muito mais atitude. É (breve pausa) essa questão da liderança, que eu achava que eu não tinha, eu consigo. Eu consigo na maioria das vezes. Quando a gente entende o assunto, a atividade a gente vai consegue liderar. Vê que elas, elas, a Universidade, esse tripé me ajudou muito. Até na questão da pesquisa, na hora das apresentações mudou muito porque eu era muito tímido e tal e agora. Até pra se aproximar das pessoas, o jeito de falar de, de chegar pra uma conversa e tal. Melhorou demais. A questão profissional também ajuda demais porque quando a agente conversa com outros colegas aqui a gente já tem a gente já toma uma direção do assunto melhor (VAMANA).

Krishna

Percebe a influência do clientelismo político de professores e alunos como algo que interfere no tripé, principalmente o PET. Expressa isso na palavra “individual”. Relatou que as disputas pelo clientelismo político acontecem nos bastidores do curso, fato que contribuiu para um ato que mistura boicote e “revolução” para transformar uma realidade que considera ruim, que é a de “panelas” formadas entre professores e alunos e principalmente pelo teor de vaidade de professores. Essas complicações, além disso, afetam diretamente o tripé ensino, pesquisa e extensão. Diz ser apaixonado pela extensão e que acha relevante o diálogo entre os acadêmicos e os comunitários.

A verbalização do participante foi a seguinte:

No meu curso não tem essa dinâmica de grupos, de grupos de debates, de algum tema; é algo mais científico e se torna algo mais individual. Do PET, que é um grupo que falam que é um grupo de excelência, que tem por si só o objetivo de você ter o tripé que a universidade precisa: pesquisa, graduação e extensão e particularmente eu sou apaixonado pela extensão, eu sou apaixonado pelo lidar com pessoas, então usar tua área científica para expandir o conhecimento na sociedade como um todo é algo bom (KRISHNA).

Não sabe a definição propriamente dita, mas define o jovem protagonista como um líder dentro de um grupo. Esse jovem protagonista se diferencia em habilidades úteis para o cenário político, sendo assim, pode ser bom em articulação, ou no discurso ou na influência de pessoas. Esses líderes agem de modo protagonista porque conseguem trazer benefício para o coletivo. Ser protagonista é agir pelo bem coletivo. Compreende Participação Política como diferente de Protagonismo juvenil, porém, há complementaridade na compreensão dos dois fenômenos.

Abaixo a verbalização que embasou a conclusão acima:

A definição propriamente dita eu não sei, mas lógico que eu já ouvi e eu como agente político dentro da universidade eu já ouvi falar em protagonismo juvenil e participação política. E o protagonismo como um todo é você identificar, dentro de um grupo, pessoas ou líder, que, às vezes, não é tarefa fácil, porque, às vezes, o líder tá mascarado dentro das suas próprias limitações, mas talvez uma pessoa seja melhor no discurso, outra seja melhor na articulação e por si só não deixa de ser um líder – uma pessoa que influencia outras pessoas. Quando você encontra um líder que se destaque no meio de um grupo qualquer, que consiga benefício para todo mundo e também para si mesmo porque a gente não pode negar que muitos protagonistas só querem benefício próprio, não pra toda a sociedade. Participação política é você de alguma maneira tentar dialogar com a sociedade, com seu grupo, seja ele do seu centro acadêmico, seja ele da sociedade como um todo, da capital, de todo o estado ou do próprio país para de alguma maneira você conseguir algum bem que vá melhorar alguma coisa, alguma necessidade que se tem aquele grupo que você defende (KRISHNA).

Não percebe protagonismo nas atividades do PIBIC, pois, na sua área de atuação científica, a pesquisa não facilita o diálogo/discussão com a sociedade. Isso se deve à formatação tradicional de pesquisa em que se baseia: fechada em referenciais teóricos e laboratórios. Observa, no entanto, nessas atividades científicas tradicionais justamente a interferência de sentimentos de vaidade, comportamentos hostis e picuinhas entre professores e alunos e também entre professores e professores.

Assim, a verbalização do participante a respeito de o tripé ser transpassado pelo viés do protagonismo juvenil é:

No PET você tem a participação política dos alunos e do próprio professor tutor. Onde o professor tutor usava esse grupo de influência dele para conseguir algum benefício político dentro do departamento. No PIBIC, não. E é muito complicado porque você acaba ficando tão focado na sua pesquisa, e na minha área não é uma pesquisa de discussão, debate com a sociedade e sim algo mais científico, mais teórico, mais de laboratório (KRSHINA).

Reconhece que houve transformações e destaca que ficou mais crítico e menos impulsivo na hora de expressar suas opiniões. Destaca já perceber o tom da conversa e para onde a conversa pode tomar rumo quando dialoga com alguma pessoa ou grupos de pessoas. Justifica isso porque é muito envolvido nos espaços políticos da universidade e é defensor de uma ideologia, de uma política, de um modelo de universidade, os quais podem divergir da opinião de outras pessoas. Além disso, afirma que do momento que um estudante/jovem se torna protagonista no cenário político, ele representa outros estudantes que votaram nele e/ou na gestão de centro acadêmico e/ou DCE. Essa ressalva é importante, segundo o participante, porque o cenário político macro (além da universidade, partidos políticos, adversários políticos) influencia muito as ações do estudante protagonista político na universidade, seja do DCE ou dos centros acadêmicos e é preciso agir de modo que não venha a “se queimar” com os estudantes que representa, nem “se queimar” no jogo politiquero de partidos.

Temos a verbalização do participante a respeito das transformações pessoais:

Eu me vejo uma pessoa mais crítica porque você se focar apenas em estudar por estudar, em apenas tirar sua nota máxima na prova, não é a algo bom. Você acaba que confia demais em professores, confia demais em pessoas e pode não perceber que está sendo usado por essas pessoas. Então, eu me tornei uma pessoa mais crítica, uma pessoa que pensa mais nas suas ações. Não sou mais aquela pessoa impulsiva. Porque a partir do momento que tu se torna uma pessoa protagonista você tem que entender que não é mais apenas a sua pessoa que tá em jogo, mas a sua pessoa e pessoas que votaram em você, então você tá representando um grande leque dessa universidade (KRISHNA).

Sobre a participação no **tripé ensino-pesquisa-extensão**, temos as seguintes condições: (1) **nem todos se inserem de modo equitativo nas três condições** que o tripé possibilita; (2) a **estrutura ruim dos cursos** pode ser uma das explicações para que nem todos os cursos consigam possibilitar o tripé na íntegra aos jovens universitários; (3) o **tripé possibilita trajetórias/percursos variados** na vida acadêmica; (4) o **tripé possibilita desdobramentos imediatos e mediatos** na trajetória universitária.

Em relação à compreensão dos participantes a respeito de **protagonismo juvenil**, temos: (1) **nenhum participante afirmou saber o que era protagonismo juvenil** e esta não era a intenção da pesquisa; (2) protagonismo juvenil foi a **expressão aceita e mais usada** pelos participantes; (3) O protagonismo juvenil ficou compreendido como **algo que perpassa o fato de o jovem ser ouvido por quem está no poder**; (4) ter **condições de igualdade em termos de ter voz quando está entre pessoas de hierarquias diferentes**; (5) **ser líder**; (6) **viver os aspectos políticos da universidade**; e (7) como o estudante que **se engaja em manifestações e protestos**. Esse último ponto é interessante, pois, percebemos um paradoxo entre desejo de resgate por meio de saudosismo que fica impossibilitado de se efetivar por conta do descrédito com a geração de jovens universitários que está na atualidade. E um ponto é que falta alguma condição ou algum elemento que fará com que se dê o salto qualitativo em relação ao que emperra o protagonismo juvenil nos espaços da universidade.

A maioria dos participantes percebe a **inexistência do viés de protagonismo juvenil nas atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão**. Relatam que é muito (1) por conta de como os cursos se organizam para isso. (2) Há cursos em que a palavra do professor é mais válida que a dos estudantes. No entanto, (3) os estudantes expressam-se submissos às ordens dos professores. Há a ideia na qual se percebe o olhar que isola o jovem do contexto das relações interpessoas e fala-se em “comodismo” e “falta de interesse do próprio jovem”. Outra condição que foi descrita é que (4) o jovem como protagonista é o que é líder, que (5) consegue executar uma atividade, que (6) é articulado, que (7) tem bom discurso, que (8) participa de manifestações e protestos, que (9) organiza grupos e que (10) consegue dar conta das atividades que se propôs a fazer.

Não se vê, entretanto, uma inexistência plena do que se compreende por protagonismo nas atividades do tripé da universidade. Há o que podemos chamar de condição em potencial, fazendo analogia ao conceito de ZDP, pois, segundo os participantes, há atividades nas quais o jovem tem a liberdade de participar de modo significativo em muitas etapas das atividades e de modo com **certa autonomia**. Não consideramos o aspecto embrionário de protagonismo juvenil nas atividades do tripé porque, como dito há pouco, estamos tratando de condição em potencial e esta condição pode ou não passar por transformação. Compreender o aspecto como embrionário nos sugere trajetória linear ou a ideia de um desenvolvimento uniforme ou que remeta a uma quase certa existência da “próxima etapa ou estágio”. Pela lógica

da ZDP, podemos compreender que o contexto pode não criar condições para potencializar a demanda atual para que o que hoje é potencial possa ser real em tempo posterior.

3.4.1 Hipóteses prévias

Os participantes não perceberem o viés do protagonismo juvenil nas atividades do tripé preocupa porque nos dá a impressão de um paradoxo, pois a universidade está no imaginário de muitos estudantes, inclusive de alguns participantes da pesquisa, como um local com muitos espaços onde o jovem pode agir de modo autônomo e ser de fato protagonista de ações. Nos passa a reflexão também de que formação os jovens têm nessa trajetória de desenvolvimento durante a vida acadêmica?

Percebemos como elo relevante entre a temática do protagonismo juvenil e a Psicologia, as transformações que dizem respeito a si e à subjetividade nas inserções de atividades do tripé. E que tem nos **processos de significação** aspectos relevantes para o jovem que vive em condições de formação, de disputa, de divergência, aversividade, entre outros e que nisto precisa se expressar, pensar, agir, falar, silenciar, se alimentar, enfrentar situações que não gosta, que não está familiarizado, entre outras. As transformações descritas foram: **ficar “cara a cara com a realidade”**; sair de uma zona chamada de conforto para ser atuante, opinar, dizer o que faz e o que quer; diminuição da timidez; senso crítico aumentado; teve que **realizar ações nem sempre confortáveis**; discutir com professor e ser mais assertivo ao falar com os demais estudantes; potencializou amadurecimento pessoal e suas percepções e pensamentos sobre algumas coisas; conhecer uma realidade que não é de seu cotidiano; entrou em contato com o contexto de sala de aula onde terá que trabalhar; ter conseguido criar vínculos positivos com os alunos; saber lidar com pessoas de diferentes faixas etárias e principalmente com pessoas de mais idade; perceber e definir o que quer estudar no curso que faz; **a transformação principal é profissional e destaca também aspectos pessoais**; diminuição da timidez; aumento do cabedal de leitura; melhorou quando vai conversar com outra pessoa, a segurança no âmbito geral da vida em relação a si; ficou mais responsável; teve mais atitude para liderança de grupos para chegar para conversar, de se relacionar com as pessoas; no aspecto profissional também houve transformação, principalmente no diálogo com outros profissionais fora da academia; ficou mais crítico e menos impulsivo na hora de expressar suas opiniões; muito envolvido nos espaços

políticos da universidade; representa outros estudantes que votaram nele; nem “se queimar” no jogo politiquero de partidos.

Essa, talvez, seja a ideia que marca a pesquisa, pois é nela que o participante fala de transformações e isto nos faz pensar em desenvolvimento; é pensar que se está em constante transformação. Destacamos que mesmo as ações em que **os participantes relataram ter acesso ou fazer parte nos variados espaços da universidade, suas vidas passaram por transformações tanto na academia quanto fora dela**. De modo geral, os participantes acharam essa pergunta interessante, pois os faziam pensar em si, na própria trajetória na universidade e isto fortalecia a ideia de que ele está vinculado a pessoas e espaços, ambos da universidade, mesmo não tão próximos do seu cotidiano acadêmico, que possibilitou desde risos de *“legal pensar sobre isso”* até verbalizações como *“pensar sobre isso me fez perceber que eu mudei desde quando entrei aqui na universidade”*.

Podemos ter como hipótese integrativa desta categoria a seguinte frase: **há compreensão geral de que o tripé ensino, pesquisa e extensão não será vivido equitativamente por todos, porém isto não será condição negativa, pois, os espaços (físicos e/ou de interação pessoal) são ressignificados. Por meio dessas ressignificações, os jovens buscaram significar o que era protagonismo juvenil como forma de leitura das próprias trajetórias acadêmicas, bem como denotando que esses jovens são ativos, leem os contextos e estão constantemente revendo caminhos de (re)inserção da UFAM. Nessa leitura do contexto, o protagonismo juvenil não embasa as atividades do tripé, no máximo é algo em estado potencial.**

3.4.2 Comentários gerais em relação à categoria 2

De modo geral, a depender de cada curso, poderá haver ênfase em um ou dois dos aspectos do tripé ensino, pesquisa e extensão. Chamou-nos a atenção à leitura crítica dos participantes quanto ao fato de que é difícil os cursos efetivarem as três dimensões desse tripé de modo equitativo. Isso diz respeito a algumas características gerais de cada curso, tomando como base o que os participantes trouxeram. Se o curso é de licenciatura, percebemos que prioriza a extensão e ensino; se o curso é da área de engenharia, prioriza a pesquisa; se é da área de humanas, prioriza a extensão. Há cursos em que a pesquisa e a extensão são perpassadas pela

corrupção e com isto formam-se “panelas”⁸ de certos aluno(s) e professor(es) e o resultado é que alguns poucos alunos são beneficiados em seleções para participarem de pesquisa e extensão (SANTOS *et al.*, 2010).

O tripé ensino, pesquisa e extensão foi visto de modo positivo pelos participantes, mesmo diante das limitações de cada curso. São espaços onde o jovem pode ter experiências significativas tanto para a vida acadêmica quanto para a vida além da universidade. Relatos de transformações pessoais foram destacados e, com foco na profissão, acreditam ser muito importante que a universidade fortaleça cada vez mais esse tripé. Muito porque, quando em pesquisa e extensão principalmente, o jovem universitário tem a possibilidade de agir profissionalmente, sem ainda ser profissional, e estando em processo contínuo de formação e supervisão para garantir a qualidade profissional ao término do curso. Essa linha de raciocínio nos permite compreender o fenômeno de ZDP em amplitude social, diretamente nas relações sociais, profissionais e em muitas atividades (FARIÑAS, 2010).

Chamou a atenção que todos **os participantes afirmaram não saber o que era protagonismo juvenil e mesmo assim falaram o que compreendiam ao primeiro contato com essa expressão.** O protagonismo juvenil foi associado: a manifestações; protestos; movimento estudantil; zelar pelo ambiente; defender interesses dos estudantes e dos professores em conjunto; ter a figura de um líder como expressão pessoal do fenômeno; ter iniciativa para ser político (condição dita que está em enfraquecimento); o jovem ter respeitado seus espaços de fala; jovem que atua nos espaços políticos da universidade (Centros Acadêmicos e DCE); o jovem protagonista é o que tem diferentes condições de se inserir nos contextos políticos, uns bons em articulação interpessoal e outros em influenciar as pessoas.

Essas dimensões ditas pelos participantes são interessantes para pensarmos os processos de significação e da compreensão metaconceitual do protagonismo juvenil, bem como da juventude. Se olharmos o que se destacou a respeito do que é compreender o protagonismo juvenil, mesmo não sabendo conceituar o que de fato se acreditar ser, perceberemos aspectos que tocam: o cuidado, o diálogo, autonomia, sentimentos de pertencimento a grupos, aspectos afetivo-relacionais interpessoais e a política como um lugar possível para os jovens. Aspectos que vão ao

⁸ Gíria para expressar que algumas poucas pessoas ou alguns grupos pequenos são privilegiados, chegando inclusive a burlar as regras coletivas para tal.

encontro do que recortamos como dimensões do protagonismo juvenil enquanto metaconceito (COSTA & VIEIRA, 2006; ABRAMO, 2011; MEDRADO, 2011).

Tratar de um tema que se diz não conhecer de fato, mostra também que os jovens da UFAM têm olhar compreensivo sobre a própria condição e sobre o local onde têm suas trajetórias vividas no momento: a Universidade Federal do Amazonas. Isso é importante para compreendermos que os jovens são ativos, olham o espaço tendo autopercepção e indicando/sugerindo o que acreditam ser importante para sua vida acadêmica. Existe também a certeza de que as experiências na academia serão levadas para a vida após academia (BOCK e AGUIAR, 2003; FREITAS, 2006).

Prevaleceram os conteúdos de que o protagonismo juvenil não existe nas ações do tripé ensino, pesquisa e extensão. Mas nem tudo é ausência de protagonismo juvenil. Percebemos “esboços”/potenciais para ações que possam tocar a ideia de jovem como protagonista. Nesses termos, há a compreensão de que o jovem: tem contribuído para a melhoria da universidade, tem potencial inovador, tem liderança para desenvolver ações e dialoga com professores em atividades de formação, caso de extensão e pesquisa especificamente.

O jovem da UFAM compreende o protagonismo juvenil por leitura diversificada e que converge para a vivência juvenil na vida acadêmica, bem como para leitura crítica quanto à própria existência. Percebemos que esse jovem também compreende que há trajetórias mais específicas a se seguir na vida acadêmica. Tais trajetórias são: o ensino, a pesquisa e a extensão. Enquanto caminhos que a universidade pode oferecer, é uma expressão tripla da Canalização Cultural/*Constraint* e até podemos compreender como um determinismo de um possível caminho que os jovens universitários podem seguir (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995; MADUREIRA e BRANCO, 2005).

O que é compreendido como singular, é a microgênese das possíveis vivências dos jovens nesse tripé. E é essa microgênese que ressignificará as múltiplas trajetórias dos jovens, somada ao fato de que cada curso não consegue efetivar o tripé de modo equitativo. O jovem, diante disso, se vê numa condição na qual nem sempre será possível se inserir no tripé como se deseja e, assim, se vê diante de uma limitação imposta pelo contexto cultural acadêmico (OLIVEIRA, 1997; ROGOFF, 2005, VAN DER VEER e VALSINER, 2009).

Nos contextos criados pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, temos esboços daquilo que pode vir a ser protagonismo juvenil enquanto compreensão metaconceitual e pelo encontro das

ontogêneses dos jovens. No tripé, o jovem universitário tem possibilidade de entrar em contato, trocar experiências e conviver com outros jovens que estão em condições diferentes de desenvolvimento, de relação com a universidade e até na trajetória do curso. Essas experiências ontogenéticas, estarão também perpassadas por sociogêneses e microgêneses no que tangem os processos de aprendizagem e desenvolvimento de variadas dimensões (BOCK e AGUIAR 2003).

A expressão maior da pesquisa talvez seja a ideia de transformação pessoal, pois expressa trajetória de desenvolvimento e nos faz pensar na lógica da zona de desenvolvimento proximal. Assim sendo, todos os participantes afirmaram que passaram por transformações a partir das experiências no tripé ensino, pesquisa e extensão. Não somente no tripé, mas num tripé perpassado pela compreensão que os participantes tiveram de protagonismo juvenil. Tudo isso vai ao encontro do que compreendemos por universidade, a qual é um *local* com *locais* onde os jovens da UFAM se inserem e têm trajetórias de desenvolvimento diversas (SANTOS, 2008).

Cabe pensarmos que o desenvolvimento, por uma compreensão pela via do protagonismo juvenil, é possível e é contínuo na universidade, no caso a UFAM. Essas trajetórias de desenvolvimento ganham ares resilientes quando ressaltamos que os participantes compreendem que estão vivenciando uma universidade que tem grandes dificuldades estruturais e que mesmo assim conseguem ter formação acadêmica de qualidade. Qualidade expressa pelos professores, pelas experiências que conseguem ter no tripé ensino, pesquisa e extensão e pelas escolhas que fazem durante a vida acadêmica (ASSIS, 2006).

Outra compreensão que nos faz pensar que houve transformações na vida dos participantes é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tal como nos sugere Vygotsky (2003) ao compreender que aprendemos para nos desenvolver. Assim sendo, os participantes, pois, relataram condições na inserção no tripé durante suas vidas acadêmicas que nos fazem pensar que houve percursos que sugerem a lógica da Zona de Desenvolvimento Proximal. O contato com professor nas pesquisas, aulas e supervisões, os diálogos com profissionais durante pesquisa, as coletas de dados das pesquisas de mestrados, as conversas informais nos corredores, as reuniões de centros acadêmicos e do DCE são exemplos de relações e interações que movem Zonas de Desenvolvimento Real e Zonas de Desenvolvimento Potencial (MADUREIRA e BRANCO, 2005; FARIÑAS, 2010).

3.5 Categoria 3: o protagonismo juvenil e seus significados para jovens da UFAM

Buda

Afirma que é possível a UFAM desenvolver ações com base no protagonismo juvenil. Considera, porém, bastante difícil por conta da lógica de funcionamento da universidade no que tange à valorização das ações do tripé ensino, pesquisa e extensão de modo diferenciado. Justifica que na UFAM ainda se faz mais reprodução de conhecimentos do que criação. A extensão tem um peso maior ou é potencialmente mais favorável ao protagonismo juvenil, pois é um tipo de ação que coloca o estudante em contato com a realidade/comunidade fora da universidade e numa condição diferente da pesquisa, pois considera a pesquisa como algo muito formal e mais individual.

Há diferentes possibilidades de o estudante participar de pesquisa e extensão e isto depende do curso que faz. Compara que, no seu curso, ainda há alguns espaços onde é possível negociar com os professores as questões de como serão realizadas as atividades de pesquisa e extensão, porém, quando conversa com colegas de outros cursos, a realidade é bem diferente. Há curso onde não há possibilidade alguma de negociação entre aluno e professor, sempre o professor tem a palavra final e dá ordens, ao aluno cabe apenas obedecer e se adequar às decisões dos professores.

Vê que o DCE e os centros acadêmicos não são vistos como espaços onde é possível desenvolver trabalhos com a lógica do protagonismo juvenil porque o que dita as regras e tem peso é a influência dos partidos políticos sobre as pessoas que estão nesses espaços. Resulta que as pessoas acabam ficando “domadas” pelas forças/interesses dos partidos políticos. Agregado a essa percepção negativa, está o fato de que as pessoas envolvidas esses espaços – DCE e centros acadêmicos – deixam o interesse coletivo em função do interesse particular/pessoal/individual. Diante desses aspectos, o estudante, segundo as convenções contextuais, fica com três possibilidades de atuar de modo que é: (1) alienado (repetição de discursos que muito não levam em conta as demandas locais); (2) partidário (o interesse pessoal/particular/privado tem peso/preferência em relação ao discurso coletivo/público) e (3) de mudança (se pensa as demandas locais num “aqui e agora”, porém é o que menos acontece nesses espaços). Nessa terceira possibilidade é que se repensa a universidade e sua relação com a comunidade, sua produção de conhecimento e que universidade se quer. A verbalização do participante a respeito do que foi dito acima foi:

Pensando mais nos centros acadêmicos e no DCE, CEUFAM, eu não diria que existe uma (breve pausa) não diria que é um ambiente voltado ao desenvolvimento do protagonismo juvenil. Na maioria dos espaços, se a gente pegar o DCE principalmente, é um espaço voltado para interesses próprios. [...] São discursos que não fazem sentido. A maioria, aí tu tem três caminhos ali: ou tu vai pra direção, pra um discurso alienado, de pura repetição; ou tu vai pra um discurso que é partidário, que é de cunho privado, eu diria até; e aí o último que é o que menos tem, que é um discurso de realmente tentar fazer uma mudança no aqui e agora (BUDA).

Kurma

O foco da fala da participante é relativo a algumas ações que os jovens realizam no âmbito da universidade. Destaca que são poucos os jovens que são de fato engajados em aspectos políticos da universidade. As conquistas, se assim podemos denominar, são em aspectos como melhoria de laboratórios dos cursos, por exemplo. Ressalta que mesmo sendo poucos jovens atuando politicamente na universidade, se não fosse esse pouco, a universidade poderia estar bem pior que hoje. Falta algo para que uma massa juvenil esteja de fato atuando na universidade.

Segue verbalização da participante quanto ao que foi concluído no parágrafo anterior:

Acredito, acredito. Só que falta alguma coisa pra que possa chamar atenção da massa juvenil da universidade porque são pouco os que realmente se engajam em alguma coisa e a maioria só fica vendo o que tá acontecendo e não quer se meter. Então, acho que falta só mais uma pitadinha de sal para os jovens terem ali mais vontade de lutar pelas coisas que são nossas também (KURMA).

Narashima

Acredita ser possível atividades embasadas no protagonismo juvenil na UFAM e chega a acreditar que existam atividades, mas que não sabe dizer quais e que precisa ser fortalecida a ideia. Destaca a falha no processo de comunicação como aspecto que emperra/dificulta que ocorra maior integração/relação entre os centros acadêmicos e o DCE. Acredita que para o DCE ficar forte/fortalecido, é preciso que os centros acadêmicos atuem de modo integrado e que consigam dialogar. Os diálogos são importantes para que os demais alunos, os quais não fazem parte do DCE e/ou Centros Acadêmicos, fiquem por dentro do que acontece em termos de decisão, organização, discussões que são tomadas pelo DCE e centros acadêmicos. Os centros acadêmicos são como elementos mediadores entre o DCE e os demais estudantes.

As verbalizações do participante foram:

Claro, com certeza. Eu acho assim o que a gente precisa é de exemplo. Por exemplo, incentivo. Incentivo mesmo, porque tipo assim esses movimentos estudantis que tem por aí as pessoas vão nem que seja só pra fazer barulho lá. Elas não sabem nem o que tá acontecendo, mas elas tão lá pra fazer barulho porque elas estão achando bacana, mas aquilo ali tem um foco, mesmo que alguns não estejam percebendo, não estejam ligados, eles estão ajudando direta ou indiretamente aquele movimento, entendeu!? (NARASHIMA).

Cara eu acredito que ali existe, mas acho que ele não tá fortalecido, mas aí é que tá. O DCE, tem gente que nem sabe que existe, por exemplo, eu sei que existe, mas eu não sei qual é o foco central. A questão burocrática, o que ele faz, o que ele pode fazer, o que ele não pode fazer, o que é direito nosso? Segundo o DCE, o que é dever nosso. Quem são as pessoas que estão lá à frente do DCE? Não existe uma divulgação ampla. Só na época de eleição que o pessoal aparece. Pra onde vão, de onde veio? Procura o DCE, Central do DCE, ninguém sabe o que é diretor, vice-diretor. Os centros acadêmicos, em alguns centros têm indicando quem é o presidente, vice-presidente. Acho que tá faltando muita comunicação. Integração entre os centros acadêmicos porque é isso que vai fortalecer, é isso que vai dar força pro DCE. Porque ele vai atuar ali dentro da instituição dentro pelos centros acadêmicos, então vamos supor assim a raiz de tudo é o DCE, as ramificações são os centros acadêmicos que é pra poder chegar até os alunos. Muitas vezes eles não conseguem nem chegar aos centros acadêmicos que dirá nos alunos. Então, aí é difícil a situação (NARASHIMA).

Rama

Acredita que ainda não há protagonismo juvenil na UFAM e que isto só poderá ser uma realidade a partir do momento em que as unidades acadêmicas do *campus* da UFAM se integrarem em atividades comuns e que possam dialogar com demandas dos estudantes, dos servidores e dos professores. Os cursos precisam também fortalecer as discussões políticas com os estudantes para que se sintam motivados a estudarem as teorias políticas. Percebemos um tom saudosista na fala do participante ao dizer que seria interessante que os estudantes tomassem conhecimento de que ações foram feitas no passado para servirem de base para as ações atuais. Esse tom saudosista pode ser bom até certo ponto: no ponto que serve de fato de motivação e para pensar “*até onde chegamos?*” e “*para onde queremos ir?*”. É preciso, porém, termos cuidado quando o saudosismo vira apenas a única referência aceitável e de modo que “*somente a juventude anterior fez e/ou sabia fazer pelo cenário político*”.

Segue recorte de verbalizações do participante:

Eu imagino, assim, quando os cursos, a partir do momento que os cursos começarem a se envolver e trabalharem nessa questão da política, questão do fortalecimento intelectual político, a pessoa começa a estudar teoria e começa a ler sobre práticas antigas do que aconteceu, do que foi. [...] Enquanto não houver envolvimento do campus, eu acho que não vai acontecer esse protagonismo juvenil. O ICHL, tem uma proposta, os centros acadêmicos do ICHL se reuniram e fizeram e tão com a ideia de de fazer um projeto que seja uma semana acadêmica de vários cursos, de todos os cursos do ICHL mais a FACED, que é da Pedagogia. Quer dizer, num evento como esse, a tendência é só aumentar a possibilidade de protagonismo juvenil. Como? Através da interação das pessoas. Só através da interação, do diálogo, da troca de informação que a gente pode chegar a esse protagonismo juvenil, eu imagino, eu (RAMA).

Vamana

Acredita que é possível o protagonismo juvenil embasar atividades na UFAM e que em outros momentos esta ideia já existiu. A ideia de que a trata é dos jovens tomando frente das discussões políticas da UFAM e agindo/discutindo politicamente. Outro ponto é que se acredita que o protagonismo juvenil é de responsabilidades partilhadas, em que parte é do governo/de pessoas que estão no comando/poder, sendo que estas pessoas são ex-alunos da UFAM. A outra parte está com os jovens e que precisam de motivação para voltarem a discutir política na universidade. Afirma que os estudantes estão desanimados e que precisam recuperar esse ânimo para serem atuantes no cenário político acadêmico. Esse desânimo faz com que os jovens não queiram se comprometer e a corrupção é um dos aspectos que desanima e faz com que os jovens sintam medo de se voltarem para discussão política. Comenta que o cenário político macro influencia jovens do DCE e Centros Acadêmicos. E que, por algumas vezes, faz com que os estudantes não queiram se inserir nesses dois espaços.

A verbalização do participante a respeito do que foi dito há pouco é:

Acho que sim pode acontecer. É eu acho que tem que renascer de novo, porque antigamente os caras aqui falavam que essa questão política ela era muito forte, o pessoal era muito forte e hoje em dia meio que sumiu. [...] Esse pessoal tá meio reprimido. Acho que precisa renovar e tal. Essa tomada do poder pra que esse movimento, essas pessoas voltem a tentar mexer com política de novo, serem como fala. [...] As pessoas não gostam de se comprometer. A realidade é essa. As pessoas não querem mais se comprometer com alguma causa. Só querem se comprometer se eles forem ganhar alguma coisa em troca entendeu? É isso que acontece. Aqui, ninguém queria mais ser presidente do Centro Acadêmico. Eu vim e tal vi que precisava aí aceitei, pela eleição consegui, mas assim na hora de brigar todo mundo foge. Ninguém quer se comprometer e acho que é isso que acontece. As pessoas tão com medo. Entendeu? Tão com medo e tão até desacreditada com tanta corrupção. [...] Até aqui na hora de conversar sobre política o pessoal já fica até assim, às vezes tem briga e tal, discussão (VAMANA).

Krishna

Afirma que existe protagonismo juvenil na UFAM e o relaciona ao movimento estudantil. Agrega a esse raciocínio, o contexto social no qual aconteceram os movimentos estudantis de outrora e ressalva o de agora como sendo diferente do de antes, daí os movimentos estudantis de hoje serem mais enfraquecidos. Aponta que, em parte, isto se deve à nova classe média do Brasil, a qual é bastante individualista. Esse individualismo é resultado de que essa geração de hoje, que é a classe média, não passou por problemas salariais, inflação e outros aspectos que faziam um cenário de crise social e econômica para grande parte da população brasileira. Outro aspecto dessa nova classe média é o comodismo exagerado. Pensa dessa forma por acreditar que faltou a essa geração passar por dificuldades para que pudessem viver isso e procurarem pensar alternativas de superarem. Essa percepção seria uma linha de raciocínio resiliente, a qual consegue superar dificuldades que parecem imobilizadoras. Podemos, não obstante, pensar que essa ideia tem aspectos de causa-efeito, e que é preciso sofrer para se conseguir transformações.

Afirma que são poucos os espaços para se debater política na universidade além do DCE e centros acadêmicos. Destaca alguns grupos que não são vinculados a esses dois espaços, mas discutem de acordo com suas convicções ideológicas e políticas. Ocorrem diálogos entre DCE e Centros Acadêmicos com esses outros grupos. Fica, porém, a impressão de que alguns desses grupos não são bem vistos nos espaços políticos acadêmicos porque parecem usar de estratégias de mudança de nome para continuarem atuando nesses espaços quando percebem que “seu nome já tá muito queimado, defasado”.

Há também a influência e infiltração de jovens ligados à política partidária fora da universidade. Não acredita que o movimento estudantil é livre de influências partidárias e que há estratégias para que jovens de partidos políticos cheguem a ocupar lugares nos centros acadêmicos e no DCE como forma de poder conseguir que outros jovens venham a fazer parte de seus partidos políticos. Destaca que é fácil perceber isso quando vê jovens que afirmam ser anarquistas, mas que brigam para disputar eleições de centros acadêmicos e DCE.

Segue a fala do participante para compreendermos essas ideias:

Acho que existe. Agora, você fazendo um parâmetro histórico do que foi o movimento estudantil do que era pra agora e também fazendo um parâmetro do que era a sociedade pro que é agora, é muito mais complicado você fazer porque a gente tá num cenário diferente. Vai ter muitos alunos que não vai querer e querem apenas se formar e sair o quanto antes daqui, mas tem um leque significativo de alunos que também querem melhorar a universidade porque sabem que seus filhos, seus netos podem usufruir disso (KRSINHA).

3.5.1 Hipóteses prévias

De modo geral, os participantes tiveram opiniões que perpassaram as seguintes condições: (1) acreditam que na UFAM já existem ações embasadas no Protagonismo Juvenil, mas não são muitas; (2) já houve ações embasadas no Protagonismo Juvenil, porém, hoje, estão enfraquecidas; (3) é possível ter ações embasadas no Protagonismo Juvenil; (4) as ações embasadas no Protagonismo Juvenil somente acontecem no DCE e centros acadêmicos; (5) a influência político-partidária envia a participação política dos jovens da UFAM; (6) a dialogicidade seria a condição possibilitadora de ações embasadas no protagonismo juvenil, porém, é algo a ser desenvolvido na UFAM; (7) é importante que o protagonismo juvenil não seja algo exclusivo dos jovens da UFAM, mas que dialogue com professores e servidores.

A hipótese integradora que propomos à categoria é **os significados que os jovens da UFAM sugerem ao protagonismo juvenil são o caminho da dialogicidade como condição importante para que esse protagonismo se efetive, condição ainda em potencial em alguns contextos da UFAM, tais como centros acadêmicos e DCE. As influências político-partidárias nesses espaços. Há também certo saudosismo a respeito de que outrora a UFAM já teve o protagonismo juvenil mais forte e que o distanciamento e o comodismo dos jovens de hoje fez esse fenômeno enfraquecer.**

3.5.2 Comentários gerais em relação à categoria 3

Os entrevistados acreditam, de modo geral, na possibilidade de que o protagonismo juvenil na UFAM seja efetivado. Para isso, o diálogo entre centro acadêmico, DCE e estudantes precisa ser fortalecido. Esses diálogos precisam ter conteúdos de cunho político, principalmente para fortalecer o movimento estudantil, bem como centros acadêmicos e DCE. Há

contextos/condições, porém, que emperram/dificultam tais ações: jogo politiquero dos partidos políticos no DCE e centros acadêmicos; comodismo dos jovens universitários; valorização não equitativa do tripé ensino, pesquisa e extensão; desânimo e falta de integração entre DCE e centros acadêmicos no diálogo com os demais discentes da UFAM (BUARQUE, 1994).

Mesmo os jovens expressando ser possível o desenvolvimento de ações pela via do protagonismo juvenil, percebemos a compreensão pela via de um saudosismo contextual e temporal a respeito da possibilidade de se desenvolver ações embasadas nas concepções de protagonismo juvenil. Esse saudosismo é claramente expresso quando os jovens afirmam que já existiu protagonismo juvenil na UFAM e hoje não existe mais. Esse tipo de compreensão pode ser preocupante, pois, é contrária ao que Savage (2009), Abramo (2011) e Medrado (2011) nos chamam atenção quando comentam que são importantes os diálogos intergeracionais.

Os diálogos intergeracionais são relevantes para que variados grupos sociais possam pensar o trânsito pelo tempo passado, presente e futuro de modo a compreendê-los como convenções e que são constantemente construídos e reconstruídos, assim como um tempo não anula ou é oposto ao outro. Tais grupos intergeracionais são contextualizados, entre outros aspectos, pelo conjunto que envolve idade, compartilhamento de vivências socioculturais, bem como sentimento de pertencimento a um grupo e a um lugar, condições que encontram os jovens universitários. Temos, nesse caso, que os jovens atuais veem apenas numa juventude de outra época o fator político/a ação de protagonismo juvenil e na atual apenas desânimo, comodismo e distanciamento da dimensão política.

Os participantes trouxeram a ideia de que são importantes os contatos interpessoais para que os jovens sejam protagonistas nas ações dentro da universidade. Essa forma de pensar nos leva ao caminho da dialogicidade, caminho que sugere que os jovens se sintam pertencentes ao contexto sociocultural de vivência e expressão, no caso a UFAM, além de efetivar de fato a ideia de que são sujeitos ativos, construtores e reconstrutores desse contexto sociocultural, bem como compreendem que são sujeitos que possuem algo que os unem, que os tornam iguais. Iguais no sentido de que há dimensões que os tocam enquanto grupo, que são os jovens universitários, que constroem significados, que pensam sua condição individual sem desvinculá-la de uma amplitude coletiva (FREIRE, 1988).

HIPÓTESES INTEGRATIVAS EM DESTAQUE E COMENTÁRIOS FINAIS

Resgataremos as hipóteses integrativas criadas dentro de cada categoria, para fazermos comentários gerais a respeito da pesquisa, fazendo diálogo entre estas hipóteses e os objetivos da pesquisa. Em relação à categoria 1: As expectativas e realidades no ingresso na UFAM: diferentes trajetórias a depender dos cursos escolhidos.

- O jovem da UFAM, independente de suas expectativas e realidades, terá dois tipos de espaços para se inserir de modo mais intenso na vida acadêmica, que são os espaços físicos e os espaços de interação pessoal. Nesses dois tipos de espaços, o jovem da UFAM irá viver/ter/estabelecer relações afetivas significativas para a vida acadêmica. Os espaços que são formais podem se tornar informais pelo processo de ressignificação. Sendo os espaços informais algo mais familiar, menos burocrático, de acesso fácil e onde as relações afetivas acontecem.

Em relação à categoria 2: O tripé ensino-pesquisa-extensão como possibilitador de vivências transformadoras na vida acadêmica em múltiplos espaços.

- Há compreensão de que o tripé ensino, pesquisa e extensão não será/não foi /não é vivido equitativamente por todos, porém, isto não foi visto como condição negativa, pois, como compreendemos na categoria anterior, os espaços (físicos e/ou de interação pessoal) são ressignificados pelos jovens da UFAM. Compreendemos, por meio dessas ressignificações, que os jovens buscaram significar o que era protagonismo juvenil como forma de leitura das próprias trajetórias acadêmicas, bem como denotando que estes jovens são ativos, leem o contexto e estão constantemente revendo caminhos de (re)inserção da UFAM. Nessa leitura do contexto, os jovens afirmaram que o protagonismo juvenil não embasa as atividades do tripé, no máximo é algo em estado potencial.

Em relação à categoria 3: O protagonismo juvenil e seus significados para jovens da UFAM.

- Os significados que os jovens da UFAM sugerem ao protagonismo juvenil é o caminho da dialogicidade como condição importante para que este protagonismo se efetive, condição ainda em potencial em alguns contextos da UFAM, tais como centros acadêmicos e DCE; ainda encontrando como dificuldades as influências político-partidárias nesses espaços. Há também certo saudosismo a respeito de que outrora a UFAM já teve o protagonismo juvenil mais forte e que o distanciamento e comodismo dos jovens de hoje fez esse fenômeno enfraquecer.

Resgatando os objetivos da pesquisa, acreditamos que os visualizamos no diálogo entre dados e a abordagem teórica. Identificar e compreender os significados de protagonismo juvenil para os jovens da UFAM foi possível. Tais significados se inscrevem num contexto universitário marcado por peculiaridades dos desafios da Amazônia. Encravada num resquício de floresta urbana, a UFAM adentra dimensões centenárias e que ainda apresentam muitos desafios.

Os significados, enquanto construção coletiva, foram de que o protagonismo juvenil na UFAM é algo em potencial, na iminência de existir em alguns no *local* e nos *locais* compreendidos na pesquisa. A entrada para esses significados inicia nas expectativas que o estudante universitário tem a respeito da UFAM. Isso mostra que os significados estão inscritos na dimensão sociocultural da UFAM e influenciam quem se relaciona com ela, seja já sendo universitário ou sendo apenas um estudante que passará pelo crivo excludente do vestibular.

Esses significados possibilitam ideias que irão se afirmar sem maiores surpresas e outras que poderão causar diversificadas sensações, sentimentos e vontades a ações dos jovens universitários e esta quantidade de possibilidades permitirá reforçar os significados já existentes e/ou ressignificá-los. O processo de ressignificação é que, por muitas vezes, fará esses jovens transformarem a relação com a UFAM, com os demais estudantes próximos e não próximos, repensar quais caminhos seguir e quais espaços adentrar, experimentar, deixar de ir, entre outros.

Quando o jovem se depara com realidades na UFAM que não estavam nos significados já trazidos, é quando se vê na condição de transformar os significados que tinha e os que ainda não têm. O jovem, nesse sentido, se vê adentrando dois tipos de contextos: os físicos e os de interação interpessoal. Os espaços físicos são, digamos assim, os mais visíveis por aparentemente serem estáticos, estarem cotidianamente no mesmo lugar, porém, mesmo deste jeito, estes espaços não são imutáveis.

Os espaços físicos variados que os participantes trouxeram denotaram significados de pertencimento, de identificação, de sossego, de relacionamentos afetivos, de se ver em diálogo sensorial com o vento da UFAM, com o cantar dos pássaros, com o calor/temperatura climática, com as múltiplas conversas nos corredores, com os protestos, com a introspecção de sentir a UFAM, de perceber estruturas físicas ruins e boas, entre outros. Compreendemos, desse modo, que esses atos, breves e/ou intensos, mostram a inserção do jovem na relação bidirecional do desenvolvimento, o qual é tanto o contexto sociocultural (desses espaços físicos da UFAM) quanto a condição individual numa relação em que o intersubjetivo se transforma em intrassubjetivo.

Esses significados também abarcam a dimensão dos espaços *não-físicos*, os quais denominamos de espaços de interação pessoal. Os participantes nos permitiram compreender que a inserção nesses espaços é importante para que os jovens criem processos de ressignificação para que seja possível transformar tanto a compreensão que o jovem tem dos espaços quanto para criar novas condições/possibilidades de interação e relação interpessoal. Espaços que possam ter limitações pela canalização cultural da UFAM acabam ganhando novas canalizações, porém, com, digamos assim, novas dimensões subjetivas para cada jovem. Exemplo disso foi o fato de que um centro acadêmico passou a fazer suas reuniões no corredor da faculdade para ressignificar o aspecto burocrático e fechado da reunião.

Ainda identificando e compreendendo os significados, tivemos o recorte da pesquisa no tripé ensino-pesquisa-extensão. Os significados, no tripé, começaram a ser expressos já com a possibilidade de pensar pelo que compreendem a respeito de protagonismo juvenil. De modo geral, afirmaram não existir protagonismo juvenil nas ações do tripé. A ideia, todavia, de que é algo está em potencial apareceu com novamente, pois foram exemplificados por meio de atividades seja no ensino, na extensão e/ou na pesquisa. A frase que expressa bem o que foi dito a respeito do tripé é que todos vão vivenciar/ter experiências no tripé, porém, não será possível viver de modo equitativo as três dimensões, dependendo do curso em que o jovem estiver inscrito enquanto lugar/condição sociocultural que tem no contexto.

Os caminhos que o tripé possibilitará assemelham-se à ideia de bifurcações que as teorias sistêmicas nos apresentam. E, nessas bifurcações, é possível ir e vir de modo que o que os jovens disseram que as experiências vividas nesses contextos do tripé resultam em transformações pessoais que vão além da dimensão profissional. Chamou a atenção que todos relataram

transformações que nos remetem à ideia de ZDP de Vygotsky. Foram transformações permeadas/mediadas por diálogos, vivências e trocas de experiências entre jovens da UFAM, entre estes jovens e professores, entre estes e os comunitários, entre esses e os lugares que os jovens ocupavam durante extensões e pesquisas, entre outros.

Mesmo os participantes tendo dito que não há embasamento de protagonismo juvenil nas ações do tripé, percebemos alguns pontos que possam sugerir o contrário disto levando em conta o que os participantes compreenderam por protagonismo juvenil. Podemos ver, diante disso, os significados em potencial do que possa ser um jovem protagonista que foram ditos nas vivências do tripé como: um jovem líder de um grupo, um jovem que atua nas atividades de extensões e que fica à frente dessas atividades, seja tendo experiências de vivências profissionais, tais como atuando como professor ou sendo na condição de pesquisador. Outros significados foram de que alguns jovens não são protagonistas e, por conta das características do curso, assumem posturas cômodas de apenas reproduzir e fazer o que os professores determinam.

E chegando aos locais que caracterizaram os participantes da pesquisa: centros acadêmicos e DCE, os significados que construímos versam que são locais onde há forte assédio de partidos políticos para conseguir jovens que possam levar mais pessoas para os partidos políticos. Também são locais onde ocorre sentimento paradoxal no que tange às expectativas a respeito de local de ebulição de discussões/vivências políticas. Esse paradoxo no sentido de que esses jovens esperavam mais desses dois lugares: mais diálogo entre discentes e discentes e entre discentes e docentes e mais ações políticas sem as influências político-partidárias. Todavia, é um local onde ainda há jovens que participam politicamente de atos que mantêm vivos os propósitos de pensar a vida do universitário de modo a ter leitura crítica de múltiplos fenômenos, seja no âmbito da academia ou fora dela.

E, quando olhamos esses significados de protagonismo juvenil como condição de desenvolvimento humano, compreendemos que de fato isto é algo coerente de se pensar, pois cada jovem mostrou que, do momento que se inscrevem no contexto sociocultural acadêmico da UFAM e que este contexto tem *locais* de diversas micropossibilidades de inserção, teremos como resultado múltiplas trajetórias acadêmicas. Essas trajetórias são nas trilhas do tripé trajetórias essas percorridas nas trilhas do tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como nos diversos outros espaços da UFAM, sejam eles físicos ou de relação interpessoal. Os contatos com pessoas, sejam mais experientes ou menos experientes, possibilitaram pensarmos que há condição inicial com

determinadas características e, posteriormente, permeado por tempo e experiências/vivências, condição diferente da anterior.

Nesse sentido, e por levarmos em conta os conceitos que embasaram o olhar em relação ao fenômeno dos significados de protagonismo juvenil para os jovens da UFAM, acreditamos que isto expressa, de certo modo, e numa condição sociocultural, algo no rumo da lógica do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Talvez, isso tenha sido expresso nos momentos que os participantes verbalizaram a respeito do quanto foram importantes as experiências no tripé, no sentido de possibilitar transformações pessoais que vão desde um “deixar de ser tímido” quanto a “contato com pesquisadores de outras instituições” para pensar ações já no âmbito da profissão que cursam.

A trajetória que pensamos as categorias também nos permite pensar a lógica da zona de desenvolvimento proximal nas transformações de condições reais para potenciais e de potenciais para reais num ciclo contínuo e que remete a uma lógica os jovens universitários ingressaram na UFAM, vivências experiências e se veem diferente, se transformando ao longo desse processo.

Pensamos também possíveis desdobramentos da pesquisa. E uma das possíveis ações a fazer é fortalecer a dimensão dialógica que os jovens sugeriram, relataram e pensaram como forma de fortalecer o protagonismo juvenil que acreditam estar acontecendo e também como forma de superação de dificuldades de cada curso, bem como de pensar a própria história dentro da academia. A efetivação desse ato seria retornar com cada um dos 6 participantes e explicar o que se sucedeu após a entrevista e o que foi possível pensar a partir dos resultados gerais da pesquisa. Também é possível a sugestão aos jovens participantes que se tornem multiplicadores para pensar o protagonismo juvenil na UFAM, inclusive os próprios significados que foram construídos na pesquisa.

O que fica é a compreensão de que cada trajetória acadêmica tem particularidades e isto se dá pela singularidade individual, pelas limitações dos contextos (da UFAM, das faculdades, dos cursos, das turmas de cada período, das condições materiais etc.) e pelas escolhas nos caminhos possíveis da universidade, carregadas de afetos, medos, autonomia, heteronomia, dúvidas, novidades, repetições, significações, entre outros. Isso é pensar o hoje, o amanhã e o ontem.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Juventude e Política. In.: LYRA, Jorge *et al* (orgs.). *Adolescências em movimento: riscos, traços e tramas*. Recife: Instituto PAPAÍ/MAB/Canto jovem, 2011.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa Junto a Professores: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: Relatos de Pesquisa*. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2006.

ALEKSANDROWICZ, Ana Maria Coutinho. Complexidade e metodologia: um refinado retorno às fronteiras do conhecimento. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza e DESLANDES, Suely Ferreira. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

ALEKSANDROWICZ, Ana Maria. Complexidade e metodologia: um refinado retorno às fronteiras do conhecimento. In: MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely (orgs.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Editora FIOCRUZ: 2002.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. e SANTOS, Boaventura Sousa. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, Edições Almedina, 2008.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa; SILVA, Rafael Oliveira da; BANDEIRA, Tainá da Silva. **A Reforma Universitária de 1968 e as Transformações nas Instituições de Ensino Superior**. Anais, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/>. Acesso em 05/09/12.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Infância e da Família*. 2. ed. Editora LTC, 1981.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **A capacidade de metamorfosear a própria vida: tecendo os fios da resiliência**. In.: *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da. *Contexto Socioeducativo e a promoção de proteção a adolescentes em cumprimento de medida judicial de internação no Amazonas*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP, 2007.

BAUER M. W. e GASKELL, G.. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008.

BOCK, A. M. B.. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In.: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia e AGUIAR, Wanda Maria J. de. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

BOGHOSSIAN, C. O.; MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 19 anos. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/06.pdf>>. Acessado em 20 de junho de 2010. doi: 10.1590/S0104-12902009000300006.

BORAN, Jorge. O futuro tem nome: juventude. São Paulo: Paulinas, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação? São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

BRUSSINO, Silvina, Rabbia; HUGO, H. e SORRIBAS, Patricia. Perfis sociocognitivos de la participación política de los jóvenes. In.: Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2009, Vol. 43, Num. 2 pp. 279-287.

CARDOSO, Irene. **O discurso da universidade.** **Tempo Social;** Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(1): 49-65, maio de 1999.

CARMO, Paulo Sérgio do. Culturas de rebeldia: a juventude em questão. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de e ANDRADE, Carla Coelho de (orgs.). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.24, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COLL, César e SOLÉ, Isabel.. Os professores e a concepção construtivista. COLL, C.; MARTÍN, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A *et al.*. *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. ARTMED: Porto Alegre, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da e VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da. *Contexto Socioeducativo e a promoção de proteção a adolescentes em cumprimento de medida judicial de internação no Amazonas*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP, 2007.

CUBERO, Rosario e LUQUE, Alfonso. *Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. ARTMED: Porto Alegre, 2004.

DEL PRIORE, Mary (orgs.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FARIÑAS, Glória. *A Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: a contribuição da Psicologia desde (sic!) uma perspectiva do pensamento complexo*. São Paulo: Terceira Margem, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso em 10/08/12.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Coleção Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, v.1, 65p., 2001.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Indissociabilidade ensino-pesquisaextensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRS; Brasília MEC/SESu. 2006.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária. 2012**. Manaus: UFAM; Brasília MEC/SESu. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 6. ed.. São Paulo: Cortês, 2006.

GARMAN, H. C. B.. *Metaconceitos: uma abordagem integrativa dos modelos de terapia familiar*. 1996. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

GARMEZY, N. Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In: HAGGERTY, R. J.; SHERROD, L. R.; GARMEZY, N.; RUTTER, M. (Editors). **Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions**. Cambridge University Press: 1996, p.1-18.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GÜNTHER, H. Pesquisa *Qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?*. Série: *Textos de Psicologia Ambiental*, no. 07. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2006.

IANNI, Otávio. O jovem radical. In.: 1968. FRANCO NETTO, Esperança Lourdes de. *Sociologia da Juventude I – Da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

Instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. In.: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab5.pdf. Brasília, DF: IBGE, 2010. Acessado em novembro de 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010/Características da população e dos domicílios. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab1.pdf. Acessado em novembro de 2011.

JEAMMET Philippe e CORCOS, Maurice. *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. A Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e Memórias da Educação no Brasil Vol. II – século XIX*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

KUHN, Thomas S.. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LA PASSADE, George. Os rebeldes sem causa. In.: BRITTO, Sulamita de (Org.). *Sociologia da Juventude – Volume 3: A vida Coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

LISBÔA, Maria da Graça Cavalcanti. *A idéia de universidade no Brasil*. Porto Alegre: Ed. EST, 1993.

LOZANO ARDILA, Martha Cecilia. Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Diversitas*, Dic 2008, vol.4, no.2, p.345-357. ISSN 1794-9998.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral e BRANCO, Ângela M.C. Uchôa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e Júnior, Áderson Luiz COSTA. *A ciência do*

desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5. ed.. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MEDRADO, Benedito. *Adolescência, juventude, pré-adolescência, adultescência. Entre modelos culturais ideais e a ruptura com os padrões etários que (de)limitam lugares*. In.: LYRA, Jorge *et al* (orgs.). *Adolescências em movimento: riscos, traços e tramas*. Recife: Instituto PAPA/MAB/Canto jovem, 2011.

MELLO, Suely Amaral. *A Escola de Vygotsky*. In.: CARRARA, Kester (org). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP editora, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A universidade no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, 2000 Nº 14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 08/07/12.

MENDONÇA, Rita. *Olhares críticos sobre protagonismo juvenil e participação social*. In.: LYRA, Jorge *et al* (orgs.). *Adolescências em movimento: riscos, traços e tramas*. Recife: Instituto PAPA/MAB/Canto jovem, 2011.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2004b.

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MOLL, Luis C.(Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: Neurose*. 9. ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione. 1997.

OLIVEIRA, T. *Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma* OZELLA, S. (org.). *Adolescências construídas: a visão da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. ed.. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

QUEIROZ, N. L. N. DE ; MACIEL, D. A. ; BRANCO, A. U. *Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural-construtivista*. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia*, Ribeirão Preto - SP, v. 16, p. 169-179, 2006.

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris de. *A co-construção da leitura e escrita na educação infantil na perspectiva sociocultural construtivista*. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia, 2006.

RAPOSO, M. B. T.; MACIEL, D. A. *As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. Psicologia. Teoria e Pesquisa*, Brasília - DF, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultura do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SANTOS, Inalda Maria dos Santos; LIMA, Ana Patrícia Santana Rosa de Lima; MACIEL, Gerline. V Encontro de Pesquisas em Educação em Alagoas, 2010 - Anais. **O Ensino Superior no Brasil e a Criação da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Disponível em <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/>. Acesso em 12/08/12.

SAVAGE, Jon. *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In.: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas-SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba-SP: UNISO; Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Reflexões sobre o Conceito e a Função da Universidade Pública**. *Estud.*, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13/09/12.

SILVA. I. R. *Concepções de atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus*. Tese de doutorado em psicologia. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia, 2004.

SOARES, Maria Lucia de Amorim; PETARNELLA, Leandro. 1968, o ano que ainda faz pensar: intelectuais indagam sobre a irrupção dos jovens na sociedade industrial. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, July 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Feb. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200006>.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. COLL, C.; MARTÍN, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A *et al.*. *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed.. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Liber Livro Editora: Brasília, 2004.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Juventude, exclusão e processos educativos. In.: AZZI, Roberta Gurgel e GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (orgs.). Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

TURATO, E. R.. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 4. ed.. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

VALITUTTI, S.. A Revolução Juvenil. In.: Sulamita de (Org.). Sociologia da Juventude – Volume 3: A vida Coletiva juvenil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J.. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

VASCONCELOS, V. M. R. e VALSINER, J. *Perspectiva co-constitutivista na psicologia e na educação*. ARTMED: Porto Alegre, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação: a observação*. Liber Livro Editora: Brasília, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Aos participantes da pesquisa com idade maior ou igual a 18 anos)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Significados de Participação Política para Jovens Vinculados ao *Campus* da Universidade Federal do Amazonas**. Você foi selecionado(a) por mim através de um método no qual se convidam pessoas que acreditamos saberem mais sobre o tema, para ajudar que outras pessoas compreendam melhor a questão. Nesse caso, precisamos conversar com pessoas que estejam na faixa etária considerada jovem e que frequenta o campus da UFAM.

Você não é obrigado a participar. Mesmo que concorde, você poderá desistir em qualquer momento. A sua desistência não vai trazer nenhum prejuízo a você, pois é um direito que tem e é meu papel é ter o respeito ético nessa condição.

O objetivo dessa pesquisa é Analisar e compreender, a partir da perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento, como os jovens que frequentam o campus da UFAM compreendem a temática da participação política da juventude. Sua participação será em responder algumas perguntas que envolvem a participação política da juventude e as relacionar com aspectos como cultura, arte, economia, educação, entre outros.

Esta pesquisa não apresenta risco para você. O benefício que se espera alcançar com esta pesquisa é contribuir para melhorar a participação política da juventude que frequenta o campus da UFAM.

As informações que serão colhidas nesta pesquisa serão confidenciais, ou seja, é assegurado que todos os dados que forem coletados nas entrevistas vão ser guardados sob sigilo e sua identidade vai estar preservada. Nenhum dado vai ser divulgado de forma a identificar a pessoa que colaborou com a pesquisa, no caso você. Se você permitir, as entrevistas serão gravadas em aparelho digital como forma de facilitar a análise dos dados, mas em momento nenhum eu irei mencionar o seu nome ou de outras pessoas. Eu usarei um código para catalogar as fitas e todo o material, mas este código não terá nenhuma informação ou dado que leve ao saber quem foi entrevistado.

Você receberá uma cópia deste termo com o número do telefone e endereço onde poderá encontrar os pesquisadores deste estudo (coordenadora e pesquisador-bolsista), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Para maiores esclarecimentos, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas: Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07. Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-5130 - (92) 9171-2496. E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com. Horário de atendimento da Coordenação: segundas e quintas-feiras, das 14h às 16h30. Coordenação: Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva e Prof. Dr. David Lopes Neto.

Secretaria: Secretária: Sra. Edlamar Aquino Teixeira.

Manaus, ____ de _____ de 2012.

Iolete Ribeiro da Silva
Orientadora da Pesquisa
Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000.
Secretaria da FAPSI - Departamento de Psicologia - Coroado,
Fone: (92) 9174-9775.

Herbert Santana Garcia Oliveira
Pesquisador-bolsista
Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000.
Secretaria da FAPSI - Departamento de Psicologia - Coroado,
Fone: (92) 9125-3315.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Aos responsáveis dos participantes da pesquisa com idade inferior a 18 anos)

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Significados de Participação Política para Jovens Vinculados ao Campus da Universidade Federal do Amazonas. Seu/Sua filho(a) foi selecionado(a) por mim através de um método onde se convidam pessoas que acreditamos saberem mais sobre o tema, para ajudar que outras pessoas compreendam melhor a questão. Nesse caso, precisamos conversar com pessoas que estejam na faixa etária considerada jovem (15-24 anos) e que frequentam o campus da UFAM.

Seu/Sua filho(a) não é obrigado(a) a participar. Mesmo que concorde, ele(a) poderá desistir em qualquer momento. A desistência não vai trazer nenhum prejuízo ao seu filho(a), pois é um direito deles e é, meu papel ter respeito ético nessa condição.

O objetivo dessa pesquisa é analisar e compreender a partir da perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento como os jovens que frequentam o campus da UFAM compreendem a temática da participação política da juventude. A participação de seu filho(a) será em responder algumas perguntas que envolvem a participação política da juventude e as relaciona com atividades do meio acadêmico.

Esta pesquisa não apresenta riscos para seu/sua filho(a). O benefício que se espera alcançar com essa pesquisa é contribuir para melhorar a participação política da juventude que frequenta o campus da UFAM.

As informações que serão colhidas nessa pesquisa serão confidenciais, ou seja, é assegurado que todos os dados que forem falados nas entrevistas serão guardados sob sigilo e sua identidade vai estar preservada. Nenhum dado será divulgado de forma a identificar a pessoa que colaborou com a pesquisa, no caso seu/sua filho(a). Se você permitir, as entrevistas serão gravadas em aparelho digital como forma de facilitar a análise dos dados, mas em momento nenhum eu irei mencionar o seu nome ou de outras pessoas. Eu usarei um código para catalogar as entrevistas, mas esse código não terá nenhuma informação ou dado que leve saber quem foi entrevistado.

Você, enquanto responsável pelo(a) seu/sua filho(a), receberá uma cópia deste termo com o número do telefone e endereço onde poderá encontrar os pesquisadores deste estudo (coordenadora e pesquisador-bolsista), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do/da seu/sua filho(a), agora ou a qualquer momento.

Para maiores esclarecimentos, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas: Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07. Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-5130 - (92) 9171-2496. E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com. Horário de atendimento da Coordenação: segundas e quintas-feiras, das 14h às 16h e 30min. Coordenação: Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva e Prof. Dr. David Lopes Neto. Secretaria: Secretária: Sra. Edlamar Aquino Teixeira.

Manaus, ____ de _____ de 2012.

Iolete Ribeiro da Silva
Orientadora da Pesquisa
Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000.
Secretaria da FAPSI - Departamento de Psicologia - Coroado,
Fone: (92) 9174-9775.

Herbert Santana Garcia Oliveira
Pesquisador-bolsista
Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000.
Secretaria da FAPSI - Departamento de Psicologia - Coroado,
Fone: (92) 9125-3315.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTUTURADO PARA JOVENS

Nome (Fictício): _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Curso: _____ Período: _____

Gênero (M) (F)

Bairro: _____ Zona: _____

Naturalidade: _____

- 1) Fale sobre sua entrada/seu ingresso na universidade. Das expectativas e realidades.
- 2) Que espaços você frequenta/tem acesso na universidade? Como você percebe esses espaços?
- 3) Que atividades você participa/faz/desenvolve do tripé ensino, pesquisa e extensão?
- 4) Você já ouviu falar de Protagonismo Juvenil/Participação Política da Juventude?
 - Se sim, pode falar a respeito, o que compreende, como percebe?
 - Se não, pode falar como imagina que seja?
- 5) Dentre essas atividades, você percebe alguma com o caráter de Participação Política/Protagonismo Juvenil? Pode falar como é, como percebe? Tens críticas a fazer?
- 6) Que transformações essas atividades produzem/produziram na sua vida?
- 7) Você acredita que os jovens têm condições/podem participar de atividades com espaços de participação política? E aqui na UFAM como você percebe isso?

Diante do que conversamos, como você o percebe espaços de participação da UFAM no que diz respeito ao Protagonismo Juvenil/Participação Política da Juventude?

- 8) Diante do que conversamos, como você o percebe espaços de participação da UFAM no que diz respeito ao Protagonismo Juvenil/Participação Política da Juventude?

ANEXOS

ANEXO 1**TERMO DE ANUÊNCIA**



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Gabinete da Reitora

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro, na qualidade de representante legal da **Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**, Instituição Federal de Ensino Superior, estabelecida na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 6.200 – Coroado I – Manaus-AM, estar de acordo que o discente **HERBERT SANTANA GARCIA OLIVEIRA**, bolsista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, realize o trabalho de pesquisa intitulado: **Significados de protagonismo juvenil/participação política da juventude para jovens da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**. O objetivo da pesquisa é compreender o protagonismo juvenil/participação política da juventude para jovens do Campus da UFAM.

Manaus, 20 de setembro de 2012.


MÁRCIA PERALES MENDES SILVA
Reitora

ANEXO 2

PARECER CONSUBSTANCIADO



PROJETO DE PESQUISA

Título: Significados de protagonismo juvenil/participação política da juventude para jovens da Universidade Federal do Amazonas

Área Temática:

Área 9. A critério do CEP.

Versão: 2

CAAE: 05639012.0.0000.5020

Pesquisador: Herbert Santana Garcia Oliveira

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: adequado.

Termo de anuência: adequado.

Folha de rosto: adequada.

Recomendações:

Inserir nos modelos de TCLE que a pesquisa não apresenta risco previsível, mas que em ocorrendo, este será minimizado pelo pesquisador responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo recebeu parecer pela pendência quando da análise anterior. O pesquisador atendeu prontamente às solicitações do CEP, quais sejam: apresentou modelo de TCLE para os pais dos menores; apresentou termo de anuência da responsável pela instituição local da pesquisa; apresentou instrumento de coleta de dados; apresentou projeto na íntegra, entre outros. Desta feita, o pesquisador ajustou o protocolo ao que prevê a Res. 196/96 e complementares.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 03 de Outubro de 2012

Assinado por:

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

(Coordenador)