



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O
LOBATO: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido.**

THAÍS SOUZA DOS SANTOS

Salvador
2017

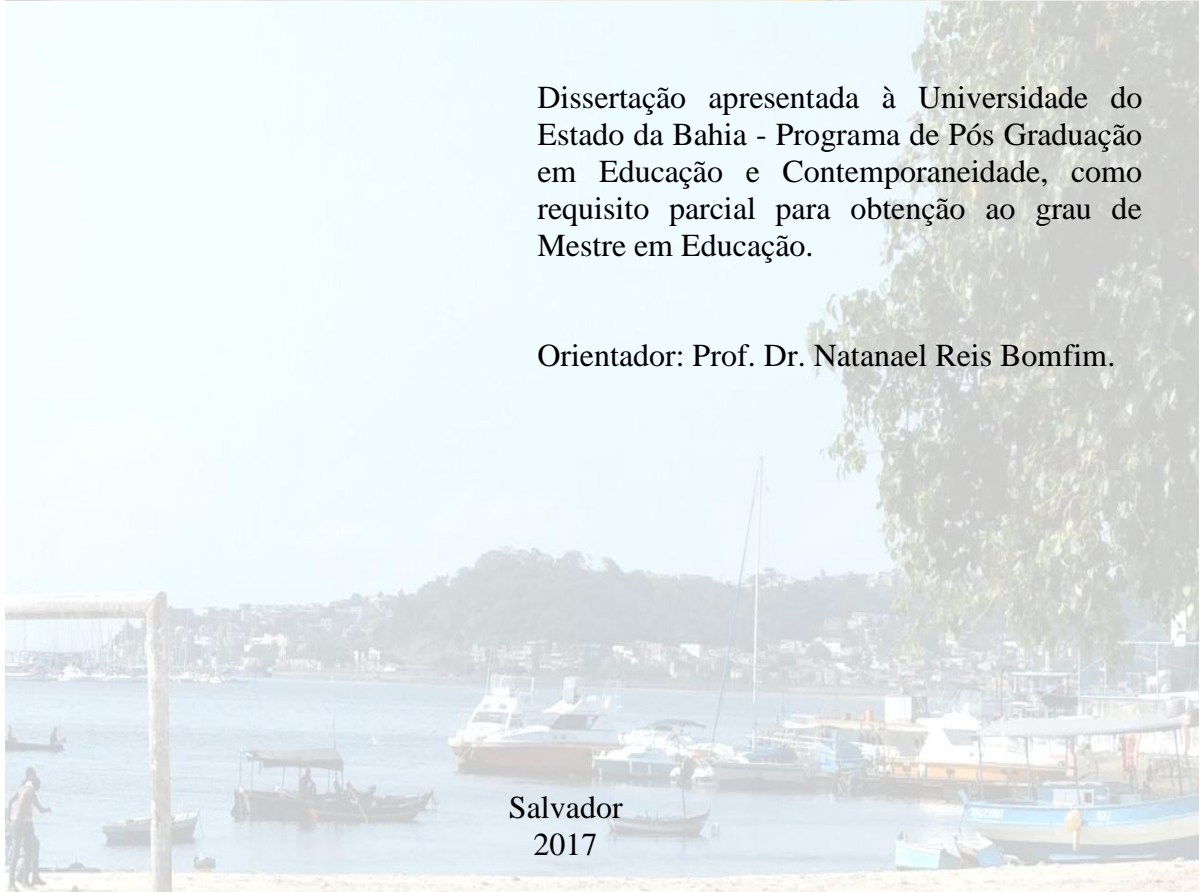
THAÍS SOUZA DOS SANTOS



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O
LOBATO: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido.**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia - Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, como requisito parcial para obtenção ao grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim.



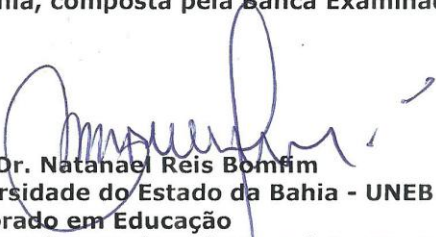
Salvador
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO


REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O LOBATO: SABERES E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO ESPAÇO VIVIDO

THAÍS SOUZA DOS SANTOS

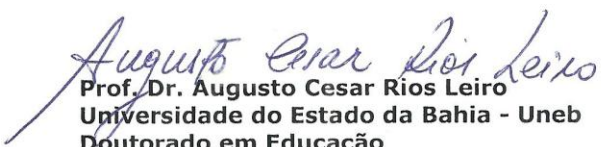
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 19 de maio de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal -UQ, Canadá



Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

S 237

Santos, Thaís Souza dos
Representações Sociais de Jovens sobre o Lobato:
saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido/Thaís
Souza dos Santos. Salvador-2017
156 f. : il.

Orientador. Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade.

1. Juventudes 2. Representações Sociais 3. Práticas
educativas e saberes 4. Políticas Públicas.

CDD 379.2

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos,
desde que seja citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, que renovou minha fé e me deu saúde, força, persistência e amor para caminhar em busca dos meus objetivos. Aos **jovens/estudantes e ao Lobato**, comunidade que me acolhe diariamente e na qual residem os protagonistas desta pesquisa. Sou grata por acolherem com carinho e responsabilidade este estudo, reiterando os resultados da própria pesquisa, presto aqui meu respeito e reconhecimento eterno. À minha mãe, **Elielza**, por ser essa mulher de fibra, alegre, sempre amorosa, amiga e cuidadosa. Às minhas irmãs, **Marly, Juliana e Poliana** pela torcida e amor sempre, sei que minha alegria hoje é também de vocês. Aos demais familiares, em especial à tia **Edvete** e tio **Alípio**, à tia **Edneuzza** e tio **Arivaldo** pelo carinho, apoio e incentivo sempre; à avó **Angélica**, pelo amor imenso; à **Júlia e Daniel**, pela amizade e companheirismo; à **Jaqueline**, pelo ombro amigo nas horas de aflição, dicas e experiências compartilhadas, sem vocês seria muito mais difícil, imensa gratidão. A todas e todos os colegas de turma que, por vezes, me carregaram (literalmente) nessa jornada. Não posso deixar de citar **Vanessa Reis, Ariana Bitencourt, Rebecca Machado e Adenilma Santana** pelos diálogos, troca de experiências e carinho que nutrimos nesse caminho. Aos colegas do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis (**GIPRES**) pelos conhecimentos compartilhados, trocas de experiências, acolhimento e união, juntos somos uma família. Às amigas que permaneceram sempre atenciosas, amorosas e incentivadoras: **Sílvia Letícia, Rosângela Bastos e Ailma Veloso**, muito obrigada pela torcida e por abrirem as portas dos seus lares para me acolher e incentivar em um momento tão significativo. À **Ramisson**, que me apoiou a ir mais longe, sou grata pelo cuidado legado nessa caminhada. Ao meu orientador e amigo **Natanael Bomfim**, como agradecer-te? Muito obrigada pelas orações, pelas palavras de incentivo, pela confiança depositada em mim, pela humildade que transparece em teu ser, por toda paciência e pela orientação calma e precisa nos momentos de aflição. Sou grata por proporcionar-me o privilégio de seus ensinamentos, você é um exemplo de ser humano e de profissional para mim. Ao professor **Emanuel Soares**, que sempre se mostrou tão solícito em ajudar, ouvir, contribuir e participar. Foi contigo que iniciei minhas leituras enveredadas pelos caminhos da fenomenologia há algum tempo e estou muito feliz de tê-lo presente neste momento tão importante da minha vida. Ao professor **César Leiro**, por todos os ensinamentos e acolhimento durante esse processo. Também sou grata pelo afeto e generosidade em suas contribuições tão atenciosas e projetivas para o futuro. À professora **Denise Laranjeira**, por todo o carinho e zelo com este estudo. Tive a sorte de conhecê-la e aprender com suas contribuições sempre tão atenciosas, pontuais e precisas para o desenvolvimento trabalho. À equipe de professores e funcionários do **Colégio Estadual Doutor Ailton Pinto de Andrade**, em especial às colegas **Quésia, Marileuza, Vilma, Aline e Jumara**, pois, por serem sempre muito amigas e solícitas, fizeram parecer menor minha jornada enquanto professora e pesquisadora em formação, agradeço o acolhimento e carinho. A todos os Professores do Mestrado, em especial aos professores **Eduardo Nunes, Avelar Mutim e Francisca de Paula**, pelo imenso carinho e leituras compartilhadas. A todos (as) os(as) funcionários(as), especialmente à **Sônia, Aline** e Sr **Antônio**, pelo carinho e cuidado no trato pessoal e pelo zelo e presteza no cumprimento de suas atividades. A todos que, de forma direta ou indireta, apoiaram este sonho, meus sinceros agradecimentos.

EPÍGRAFE

“Hoje, minha certeza é outra: penso que, no dia-a-dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, podemos operar a grande mudança, a qual poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. Não é preciso mais esperar para mudar.”

(GADOTTI, 1998, p.20)

“O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”.”

(MOSCOVICI, 2015, p. 45)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Representações sociais de jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido”, objetivou apreender como o conteúdo das RS de jovens sobre o “Lobato” pode contribuir para (re)orientar práticas socioeducativas nos diversos espaços sociais do Subúrbio Ferroviário de Salvador - Bahia. Situada no campo da educação na contemporaneidade, a inspiração epistemológica deste estudo está nas bases teóricas da Psicologia Social (cognição social) e da Geografia Humanística que inclui o espaço social numa perspectiva holística, advinda do esforço em compreender os fenômenos na sua globalidade. Para cumprir com o objetivo, recorreremos às bases que fundamentam a teoria das representações sociais, sendo a abordagem estrutural utilizada para a apreensão dos elementos das representações sociais e a abordagem processual para explicar como eles constroem as representações sociais pelos planos (ancoragem e objetivação), assim como recorreremos às funções do saber, identitária e orientadora da teoria. Da mesma forma, para identificar, analisar e discutir os dados utilizamos os métodos e técnicas específicos da TRS para a apreensão das imagens cognitivas a partir de três instrumentos: teste de evocação livre de palavras; fotografias tomadas pelos estudantes e entrevista em grupo. O tratamento dos dados das evocações se deu de forma estruturada por meio de um quadrado composto de quatro quadrantes que representam os conceitos de núcleo central (elementos centrais), elementos intermediários I e II e elementos periféricos e, posteriormente, foram superpostos com a análise das fotografias tomadas pelos jovens/estudantes e com a entrevista em grupo. Após dados analisados e contrastados, os resultados demonstraram que as RS do Lobato se constroem num processo em que os jovens/estudantes ancoram seus saberes a partir das relações sociais que eles estabelecem com seus grupos sociais formados por amigos e familiares. Pode-se perceber, ainda, que as RS do Lobato emergem como um espaço de vida onde há uma conjugação de forças contraditórias, positivas e negativas, internas e externas. As positivas reforçam os aspectos identitários para com o Lobato e as relações sociais que eles estabelecem entre si e os outros da comunidade. Já as negativas são reconhecidas e se fundam nos aspectos econômicos e socioambientais salientados pelos outros, ou seja, por sujeitos externos. Dessa forma, a partir das RS dos jovens, as contribuições para (re)orientar práticas socioeducativas nos diversos espaços se deram nas perspectivas epistemológica, sociopolítica e pedagógica ao propor, respectivamente, avançar o conceito de práticas socioeducativas sustentáveis pelo empreendimento do conceito dos S desenvolvido pela autora; considerar o pensamento e ação dos jovens nos seus espaços vividos e articular os processos de participação da sociedade civil nos espaços de educação formal com os de educação não-formal e, ainda, informal a fim de potencializar aprendizagens significativas. Também foi possível notar lacunas neste estudo que apontam para a necessidade de pesquisas aplicadas em educação que envolvam, numa rede colaborativa, juventudes, políticas públicas, gestores públicos, pesquisadores, escola e comunidade em dinâmicas de solidariedade e colaboração para lidar com as práticas que emergem enquanto “táticas de resistência” a partir dos estigmas sociais, pois desse contexto pode-se potencializar condições favoráveis e amenizar condições desfavoráveis de cada território.

Palavras- chave: Representações sociais; saberes e práticas socioeducativas; juventudes e espaço vivido.

ABSTRACT

This research, entitled “Youth social representations about Lobato: knowledge and socio-educational practices in the living space”, had as its objective to learn how the content of youth social representations about Lobato can contribute to reorient and guide socio-educational practices in the variety of social spaces found in the Rail Suburb of Salvador – Bahia. Placed in the field of education in its contemporaneity, the epistemological inspiration of this study is in the theoretical basis of Social Psychology (social cognition) and of Humanistic Geography that includes social space in a holistic perspective, coming from the effort to comprehend these phenomena in its globality. To fulfill our objective we resort to the basis that grounds the theory of social representations, we used the structural approach to collect the elements of social representations and the procedural approach to explain how they build the social representations by the plans (anchorage and objectification), as well as we resort to the functions of knowledge, identity and theory oriented. In the same way, to identify, analyze and discuss the data, we used methods and techniques specific of social representation theory to apprehend the cognitive images from three instruments: wordless evocation test, photographs taken by students and field interview. Evocation data processing was made in a structured form using a square composed by four quadrants which represent the concepts of central core (central elements), intermediate elements I and II and peripheral elements and, posteriorly, they were superposed with the analysis of the photographs taken by the students and with the group interview. After the analysis and contrast of data, the results have shown that Lobato’s social representations are built in a process in which youth based their knowledge on social relations they establish with their social groups formed by friends and relatives. We could also realize that Lobato’s social representations emerged as a space of life in which there is a combination of contradictory forces, positive and negative, internal and external. The positive reinforce identity aspects to Lobato and the social relation youth establish among them and others from community. On the other hand, negative forces are recognized and are ground on economic and socio-environmental aspects stressed by others, that is, by external subjects. This way, through the youth’s social representation, the contributions to reorient and guide socio-educational practices in its variety of spaces happened in the epistemological, sociopolitical and pedagogical perspective by proposing, respectively, to advance the concept of sustainable socio-educational practices by the use of the concept of social developed by the author; to consider the thought and action of youth in its environment and articulate the process of civil society participation in formal educational spaces with the ones from non-formal educational and, also, informal in order to enhance significant learning. Also, it was possible to notice gaps in this study that point to the need of applied researches in education that involves, in a collaborative web, youth, public policies, public manager, researchers, school and the community in dynamics of solidarity and collaboration to deal with practices that emerge as resistance tactics as of social stigma, because this context can potentiate favorable conditions and soften unfavorable conditions of each territory.

Keywords: social representations, socio-educational knowledge and practices, youth and living space.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS – Aglomerados Subnormais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONJUVE - Conselho Nacional da Juventude

GESTEC - Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

GIPRES – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis

I EBECULT - I Encontro Baiano de Estudos em Cultura

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OME – Ordem Média de Evocação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPA – Plano Plurianual Anual

PPGEduC – Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

REDA – Contato Especial de Regime Administrativo

SFS – Subúrbio Ferroviário de Salvador

SNJ - Secretaria Nacional da Juventude

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Taxa de mortalidade por homicídios em Salvador – BA	24
FIGURA 2 - Mapa de Localização do Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, Brasil	30
FIGURA 3 - Ocupação urbana de Salvador em 2006: Legalidade urbanística nas áreas de habitação	31
FIGURA 4 - Mapa de localização do Lobato, Salvador – BA	71
FIGURA 5 - Imagem do Lobato sob a ótica das palavras	90
FIGURA 6 - Representação Social de jovens sobre o Lobato	105

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição etária nos Aglomerados Subnormais da população de Salvador – BA, 2010	28
GRÁFICO 2 – População jovem residente por cor nos Aglomerados Subnormais de Salvador – BA, 2010	29

LISTA DE MOSAICOS

MOSAICO 1: Aspectos topofílicos e topofóbicos da Prainha e do Campo de Futebol	94
MOSAICO 2: Aspectos topofílicos da Favela e da Igreja Católica no Lobato	95
MOSAICO 3: Aspectos topofóbicos da escola (reformada e com lixo), da rua residencial e a Estação Ferroviária	96
MOSAICO 4: Aspectos topofílicos da Praça do Canal Onze no Lobato e topofóbicos da Praça no Lobato	97
MOSAICO 5: Aspectos topofílicos representados pela Associação de Moradores do Lobato e práticas exercidas nesse espaço	98

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro de quatro casas das evocações livres de jovens para o termo indutor “Lobato”	84
QUADRO 2: Dinâmica das relações sociais e orientação de práticas no Lobato sob a ótica das palavras	91
QUADRO 3: Dinâmica das relações sociais e orientação de práticas no Lobato sob a ótica das fotografias	93
QUADRO 4: Práticas socioeducativas exercidas no espaço social do Lobato	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES a partir nos constructos: “representações sociais”, “jovens” e “espaço social”	37
TABELA 2 - Dados do Questionário de Perfil Sociodemográfico	77
TABELA 3 - Variáveis de inclusão para as fotografias e entrevista em grupo	78
TABELA 4 - Já participou, ou participa, de alguma atividade social, artística e/ou cultural no Lobato? Se sim, quais?	79
TABELA 5 - Evocações de jovens sobre Lobato organizadas segundo a frequência de evocação, a hierarquia e a Ordem Média de Evocação (OME)	153

SUMÁRIO

1 DOS FENÔMENOS AO OBJETO DE PESQUISA: ELEMENTOS QUE ANCORAM A INTRODUÇÃO	13
1.1 UM MEMORIAL COMO FENÔMENO INTEGRANTE DESTA PESQUISA.....	13
1.2 FENÔMENOS SOCIAIS IMBRICADOS: JUVENTUDES E ESPAÇO VIVIDO NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR	22
1.3 UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS CONSTRUCTOS: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS”, “JOVENS” E “ESPAÇO SOCIAL” NO SFS.....	34
1.4 DAS QUESTÕES QUE CONDUZEM ESTA PESQUISA	41
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ELOS COM SABERES, PRÁTICAS E JUVENTUDES NO ESPAÇO	44
2.1 BASE CONCEITUAL DOS S	47
2.1.1 Representações sociais e sua relação com os saberes e práticas	48
2.1.1.1 Educação na contemporaneidade: práticas que contemplam saberes.....	50
2.1.2 Juventudes numa perspectiva dialógica.....	57
2.1.3 Um olhar social sobre o espaço de vivido	61
3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O LOBATO	68
3.1 ESPAÇO SOCIAL DA PESQUISA.....	70
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	74
3.2.1 Questionário sociodemográfico.....	74
3.2.1.1 Perfil dos jovens/estudantes participantes da pesquisa.....	76
3.2.2 Teste de Evocação Livre de palavras	81
3.2.3 Fotografias apreendidas pelos jovens/estudantes.....	86
3.2.4 Entrevista em grupo.....	87
4 A APREENÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O LOBATO	89
4.1 IMAGENS DO LOBATO DOB A ÓTICA DAS PALAVRAS, DAS FOTOGRAFIAS E DO DISCURSO.....	89
4.1.1 Imagem do Lobato sob a ótica das palavras.....	90
4.1.2 Imagem do Lobato sob a ótica das fotografias	92
4.1.3 Imagem do Lobato sob a ótica do discurso.....	99

4.2 PRÁTICAS DO LOBATO E PISTAS ORIENTADORAS PARA PROMOÇÃO/FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO SFS.....	103
4.2.1 Práticas socioeducativas exercidas no espaço social e pistas orientadoras...	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	121
APÊNDICES	137

1 DOS FENÔMENOS AO OBJETO DE PESQUISA: ELEMENTOS QUE ANCORAM A INTRODUÇÃO

Obviamente um estudo de representações sociais pressupõe pesquisar algum fenômeno de representação social. No entanto, os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”: na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (SÁ, 1988). Eles são, conforme diz o mesmo autor, por natureza difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. Portanto, neste capítulo descreveremos os fenômenos basilares para a construção do objeto de estudo desta pesquisa buscando unir os pensamentos individuais de vida e formação com aqueles presentes na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa.

Dessa forma, após a descrição dos fenômenos que compõem o objeto social deste estudo, ainda nesse capítulo serão expostas as questões de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, assim como a organização deste trabalho de pesquisa.

1.1 UM MEMORIAL COMO FENÔMENO INTEGRANTE DESTA PESQUISA

“O que falta nessa cidade?... Verdade.”.

(MATOS, 1930, p. 261)

Eu não poderia deixar de expor os caminhos que me fizeram chegar até aqui, pois esta pesquisa está imbricada na minha história de vida-formação movida pelo no respeito à alteridade com ênfase nas problemáticas educacionais que vivenciei, e vivencio, enquanto professora em comunidades marcadas por segregação socioterritorial. Barbier (1985, p.120) nos diz que as diferentes pertenças socioculturais, conjugadas com as particularidades da biografia do(a) pesquisador(a), participam do processo de produção do conhecimento e, acrescentamos, faz parte dos fenômenos sociais vividos, concebidos e percebidos por aquele(a) que pesquisa.

Quando rememoro minha trajetória, percebo que a conclusão da educação básica no país em que vivemos ainda é um projeto permeado de renúncias e permitido apenas para pouca parcela da população em que os jovens não estão, estatisticamente, inclusos. Desvinculei-me do seio familiar ainda na adolescência, aos dez anos, e carregava na mala a esperança de um futuro melhor ancorada na educação, pois era o que, por ora, restava para a criança que não perdia a fé nos dias melhores. E assim, o que, para muitos, segue o curso natural da vida, como a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, para mim, e ainda significa para milhares de outros jovens, significou uma sequência de adaptações e resistências que se delineiam desde o acesso à escola pública de qualidade ao convívio distante dos meus pais.

Em 2000, já aos 14 anos, passei no processo seletivo para estudar na antiga Escola Agrotécnica de Santa Inês/BA (EAFSI), o atual Instituto Federal Baiano - IFBAIANO. Considerada, naquele período, a melhor escola de Ensino Médio da região, lá estudei o ensino médio concomitante com o ensino profissionalizante de técnico em zootecnia, em regime semi-integral. O caminhão “pau de arara” era o transporte disponibilizado pela prefeitura de Cravolândia/BA, onde eu residia, para realizar o trajeto de 08 km de estrada de chão até escola. No primeiro dia de aula pela primeira vez ouvi os versos de Gregório de Matos recitados pelo eterno professor Antônio Brito: “O que falta nessa Cidade?... Verdade?”. Estes versos ainda soam tão presentes como quando os ouvi naquela primeira aula de literatura.

Na época, o verso repousou nos meus ouvidos juvenis como uma possível resposta às constantes mudanças, adaptações e renúncias em busca de um futuro melhor. Hoje compreendo que a verdade está no refletir sobre nossas práticas e, no dia-a-dia, ir mudando passo a passo, pois “com pequenas mudanças numa certa direção, podemos operar a grande mudança, a qual poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. Não é preciso mais esperar para mudar”. (GADOTTI, 1994, p.20)

Enquanto eu cursava o último ano da educação básica, em 2003, a escola entrou em greve, isso significava a impossibilidade de prestar vestibular naquele ano. Preocupada com o meu destino, pois minha trajetória de moradia na casa de parentes se dava de acordo com a escola que frequentava, perder a seleção do vestibular significava insegurança no futuro, era necessário mudar, encontrar uma nova casa. Foi quando, pela primeira vez, o governo lançou o Curso Pré Vestibular Universidade Para Todos, fiz a seleção, fui aprovada e mudei-me para

Ubaíra, pois o prefeito disponibilizava um transporte para Santo Antônio de Jesus – BA, cidade mais próxima onde se realizava referido Curso. Era uma viagem diária para assistir as aulas noturnas, um grupo de uns 15 jovens, saíamos ainda antes do entardecer de Ubaíra e retornávamos na madrugada. Como a greve na EAFSI demorara, mudei-me para a casa de uma tia em Santo Antônio de Jesus onde concluí o ensino médio concomitante ao curso Pré Vestibular no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.

No mesmo ano em que concluí o ensino médio, 2004, ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - CAMPUS V, localizado em Santo Antônio de Jesus, e cursei licenciatura em Letras Vernáculas. Tive o privilégio de efetivar essa etapa dos meus estudos na Universidade pioneira na implantação autônoma do sistema de cotas para candidatos afrodescendentes em todos os seus cursos de graduação e pós-graduação. Como jovem universitária, posso relatar que o momento impulsionador de pesquisas se deu quando tive oportunidade de participar de projetos oriundos de políticas afirmativas no ensino superior, foi quando me engajei em atividades que visavam à permanência e sustentabilidade de jovens cotistas na UNEB.

Comecei a me identificar com as discussões por perceber que a universidade nos lega uma responsabilidade discursiva, que também se reverbera nas práticas cotidianas, e que, portanto, eu precisava compreender as relações de poder que regem os diversos posicionamentos assumidos em nossa sociedade no que diz respeito às políticas afirmativas. Fui bolsista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (AFROUNEB), pude participar da primeira área do Programa, correspondente à produção de material didático, em que fiquei encarregada, dentre outras questões, a escrever sobre escritores afro-brasileiros para compor uma mídia que, posteriormente, ficou disponível para as escolas públicas, no intuito de colaborar com estudo de literatura afro-brasileira.

Na época, aproveitei a oportunidade e ajudei meus colegas da segunda área, Formação de Professores, com ações destinadas aos educadores de escolas públicas do município de Santo Antônio de Jesus/BA, em 2006. Participei da Formação de Professores em História e Cultura Afro, com carga horária de 60h, extensão universitária, e fiquei disponível para apoio, quando necessário. Foi uma experiência muito proveitosa onde pude rever muitas práticas, pois já tivera outras experiências como professora/estagiária em escolas do município e em um curso pré-vestibular comunitário que, enquanto estudantes “unebianos”¹,

¹ Neologismo criado para definir aqueles oriundos da UNEB.

proporcionávamos aos jovens da comunidade local que também tinham o sonho de ingressar no ensino superior.

Em 2007, a UNEB selecionou estudantes das séries finais de licenciatura para lecionar no Curso Pré Vestibular Universidade Para Todos, fiquei muito orgulhosa de poder retornar como professora para a mesma sala de aula. Compartilhar minha experiência com os jovens que frequentavam o curso foi muito gratificante, pois, mesmo nas turmas em que eu não lecionava, fui chamada para relatar minha experiência como exemplo para que os estudantes não desistissem de seus objetivos, independente das dificuldades, compartilhando saberes e valores que reforçavam a confiança na educação pública.

Durante a Graduação também participei de eventos e apresentei alguns trabalhos. Nesse caminhar, surgiu, e foi ganhando força, a admiração pela pesquisa, visando uma educação de qualidade e respeito mútuo às diversidades existentes, focando no desenvolvimento humano sustentável. Pela cultura interdisciplinar, o AFROUNEB foi fundamental para minha formação enquanto professora e pesquisadora em formação, pois despertou a responsabilidade em superar a fragmentação do conhecimento e criar uma relação deste com a realidade que nos cerca.

Concluído o curso de Graduação, em 2008, retornei para Salvador, minha cidade natal, na tentativa de trabalhar e, se possível, dar prosseguimento aos estudos. Mesmo fora da universidade, sempre procurei participar de eventos, produzir e apresentar trabalhos na busca de valorizar os saberes e a cultura local, nesse processo pude ratificar a máxima de que, para a literatura negra, “(...) o fazer poético passa a ser equivalente a um processo de reterritorialização², ou seja, uma tentativa de recomposição de um sistema próprio de representações.” (ZILÁ, 1988. p 23)

² Bomfim (2009, p.43) nos diz que o espírito humano, a partir de suas faculdades e experiências sensoriais, formais e afetivas, constrói *virtualmente* um modo de vida adaptado, ou seja, a partir das informações que o sujeito percebe do território próximo, ele pode imaginar um território longínquo ou futuro. Esse mecanismo histórico existencial de estruturação, por grau de desenvolvimento e por regulação, atrai comportamentos que se inscrevem num espaço. Essa ação associada a esse espaço origina o território social. Os indivíduos se acomodam (mitos, fatalismo, lendas, preconceitos) com os problemas, que parecem insolúveis, controlando habilmente seu meio com técnicas e saberes segundo suas fantasias e suas necessidades. O autor destaca que, no contexto contemporâneo, caracterizado por novos conflitos e tensões, é importante assegurarmos uma compreensão do território a partir dos lugares de vida dos alunos. Para o autor, essas concepções de *territorialidade habitada* estão presentes no discurso político, pois a descrição e o conhecimento de um território especificamente ocupado iniciam uma ação, uma modificação de comportamento, um consenso nas decisões coletivas corajosas. Trata-se do sistema de valores, das aspirações já adquiridas. Assim, Bomfim (*idem*, p.68) nos diz que podemos justapor as noções de identidade e de território, invocando um espaço comunitário específico, ao mesmo tempo funcional e simbólico, onde algumas práticas e uma memória coletiva, construídas no período, permitiram definir um “Nós” diferenciado e um sentimento de pertencimento.

Já em Salvador, comecei a trabalhar como vendedora e este emprego me possibilitou realizar uma pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários (2009-2010), especialização, na Universidade Federal da Bahia – UFBA nos finais de semana. Sempre preocupada com um retorno à sociedade, originário de uma tomada de consciência ativa dos pesquisadores em educação quanto ao seu papel social no seio das comunidades, realizei meu trabalho de conclusão de curso ancorando-o à Sociolinguística. Com este trabalho pude tecer contribuições para desmistificar alguns preconceitos linguísticos, como o Mito nº 4, citado por Bagno (2002, p. 56), no qual se preconiza que “as pessoas sem instrução falam tudo errado”. Posteriormente, o trabalho, citado, intitulado “Presença ou ausência de preposições em orações relativas e completivas: falares cultos soteropolitanos” foi publicado³ pela revista da mesma instituição.

Eu seguia estudando na intenção de atuar como professora por meio de um concurso público. Consegui aprovação em um concurso e, com contrato de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), comecei a lecionar no Colégio Estadual Padre José Vasconcelos, localizado na Rua Simone Barradas, bairro de Jardim Nova Esperança, na Estrada Velha do Aeroporto, com contrato de 20h semanais, dessa forma, precisei deixar o trabalho de vendedora que exercia. A remuneração não era suficiente para custear minhas despesas aqui na capital, então participei de seleções de emprego que pudesse conciliar com o trabalho escolar, foi assim que tive experiência como operadora de *telemarketing* no período da tarde e noite, 30 horas semanais, conciliando com o exercício de professora nas manhãs.

Foi um período muito cansativo, principalmente pela distância entre os trabalhos, dezenove quilômetros entre Jardim Nova Esperança e o Cabula, o que acabou me afastando de atividades acadêmicas no período de 2011 a 2013. Contudo, após aprovação de concurso público em 2010, em 2013 fui convocada para assumir como professora de Língua Portuguesa do quadro efetivo no Colégio Estadual Doutor Ailton Pinto de Andrade, localizado na Rua Aterro do Joanes, bairro Lobato, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, onde atuo até então. Inicialmente minhas atividades eram somente no período diurno, entretanto, após a aprovação no mestrado, passei a atuar no período vespertino e noturno para conciliar com as atividades acadêmicas. Com maior estabilidade, retomei meus planos de prosseguir nos estudos tomada

³ SANTOS, Thaís Souza dos. Presença ou Ausência de Preposições em Orações Relativas e Completivas: Falares Cultos Soteropolitanos. in PEREIRA, POGGIO, HEINE e SANTOS (orgs.) **Linguística e Literatura: Ensaios**. Salvador: Vento Leste, p. 72-99, 2011.

pela vontade de realizar uma pesquisa que reverberasse na minha prática, enquanto professora, diante das problemáticas vividas.

Nesse contexto, minhas experiências pessoais e profissionais me fizeram refletir sobre o desafio cotidiano de ser jovem e romper com uma lógica de segregação socioespacial também exposta nos discursos que, baseados no local de origem, se posicionam de maneira pessimista quanto ao futuro. Dessa forma, fui percebendo uma lida diária dos jovens no campo da resistência, que já não era apenas minha, era, também, dos jovens estudantes com os quais eu convivía. Assim, desde que iniciei como professora na Rede Estadual de Educação Pública em Salvador – BA, sempre me chamou a atenção uma dualidade característica dos jovens: ao lado dos estigmas sociais aos quais são expostos sempre percebi o sentimento de pertença para com seus espaços de vida e a esperança de um futuro melhor ancorado na educação.

De fato, a mídia também contribui para a imagem atribuída ao Subúrbio, pois percebi que o Lobato vem ganhando destaque midiático por ter registrado o maior índice de homicídios⁴ entre o grupo jovem no ano de 2015, muitos desses relacionados ao tráfico de drogas. A forma como os dados são noticiados, reduzem os jovens e a comunidade às estatísticas que apenas enxergam a vulnerabilidade social e não propõe um diálogo no intuito de contribuição, isso também se configura como um obstáculo para que os jovens moradores sejam reconhecidos como atores sociais e sujeitos de direito na sociedade.

Vale ressaltar que, o contexto exposto até então foi crucial para identificar o Lobato como objeto de pesquisa de representação social, pois “o objeto em questão se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a exposição aos meios de comunicação de massa.” (SÁ, 1998, p.50). Nesse exercício de “coser essa colcha de retalhos”, pensando sobre minha trajetória de vida-formação, rememoro os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (BRASIL, 2008, p. 20) quando preconizam que pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se

⁴ BAHIA NOTÍCIAS. **Lobato registra maior número de homicídios em 2015 em Salvador.** Disponível em: <http://www.bahianoticias.com.br/noticia/175757-lobato-registra-maior-numero-de-homicidios-em-2015-em-salvador.html> Acesso em 22 de julho de 2015.

METRO1. **Lobato lidera número de homicídios na capital baiana em 2015.** Disponível em: <http://www.metro1.com.br/noticias/cidade/2568,lobato-lidera-numero-de-homicidios-na-capital-baiana-em-2015.html> Acesso em 22 de julho de 2015.

CORREIO. **Lobato é o bairro que mais registrou homicídios este ano em Salvador.** Em 2015, as mortes chegaram a 26, o que levou o bairro ao topo da lista. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/lobato-e-o-bairro-que-mais-registrou-homicidios-este-ano-em-salvador/?cHash=6ab467031e54aaacf8fd953b296e9f50> Acesso em 25 de agosto de 2015.

estabelecem relações interpessoais e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade, da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

Foi justamente com esse pensar, ancorada na esperança de outras práticas possíveis que apresentassem outro olhar para a realidade vivida, que, no primeiro semestre de 2014, cursei como aluna especial a disciplina “Representações na Educação”, ministrada pelo Prof. Dr. Natanael Bomfim. É importante dizer que o aproveitamento dessa disciplina me proporcionou o início da discussão teórica sobre as representações na educação, assim como o estudo e análise das Representações Sociais sobre a linguagem e sua relação com as aprendizagens significativas na sociedade contemporânea.

Após a conclusão dessa disciplina, eis que surgiu a oportunidade de cursar “Representações Sociais e Práticas Sócioeducacionais no Espaço”, também como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2014.2. As leituras obtidas através desta disciplina proporcionaram maior compreensão, no sentido de abrangência nos estudos, da Teoria das Representações Sociais (TRS) e sua relação com os espaços. Então senti minhas expectativas mais acolhidas e busquei avançar nos estudos através de análise de práticas sociais educacionais e sua relação com o conceito de sustentabilidade a partir da concepção das Representações Sociais e do seu papel na apropriação do espaço.

De relevância singular, tive a permissão do Prof. Dr. Natanael Bomfim para participar do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis (GIPRES) concomitante ao aproveitamento das disciplinas. Esse Grupo de Pesquisa proporciona um espaço de discussão, pesquisa e sistematização do conhecimento sobre a Teoria e Método das Representações Sociais e Espaciais aplicados à Educação sob a égide da interdisciplinaridade. O Grupo vem ampliando sua participação no Departamento de Educação do Campus I da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) no Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e no (PPGEDUC), neste último, o GIPRES atua na Linha de Pesquisa 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, onde se efetiva minha participação.

Destaco que, ainda no segundo semestre de 2014, tive a oportunidade de participar da aula pública: Pesquisa em Educação e Representação Social, proferida pela pesquisadora, PhD em Educação, Prof^a. Marta Anadón, da Universidade do Quebec em Montreal, na sala 01 no PPGEDUC. Esta pesquisadora possui vasto estudo em Representações Sociais e veio nos

contemplar com suas vivências. Na oportunidade, a professora destinou mais um dia para socialização e orientação dos projetos de pesquisa que contemplavam a TRS no *campus*. Este momento foi muito oportuno e enriquecedor, pois pude socializar minha proposta de pesquisa e obtive excelentes contribuições da professora e dos demais presentes.

As experiências citadas foram instigando maior reflexão sobre minha prática enquanto professora no Colégio Estadual Doutor Ailton Pinto de Andrade, fui percebendo, no cotidiano da escola e no contato com a comunidade local, que o público jovem interage com os problemas socioeconômicos da mesma e tem a consciência de sua dimensão. Nos discursos que permeiam as atividades escolares, foi possível perceber que os espaços compartilhados ganham um significado de sociabilidade e educação para os jovens, principalmente quando indicam os lugares e os horários que devem circular, justificando motivos e características locais, mostrando que os espaços sociais⁵ frequentados são parte de suas experiências de vida e a apropriação destes é indissociável de suas formações identitárias.

Na evasão escolar, nos subempregos, na violência, nas festas do final de semana, no jogo de futebol, na capoeira, entre outros, vão se delineando as estratégias para se manter vivo no Lobato. Percebi que a minha compreensão sobre os significados que a juventude local dá ao lugar onde mora atende uma lógica própria de como eles se mostram no espaço institucionalizado da escola. Percebi, ainda, que sei muito pouco sobre os espaços que esses jovens frequentam; percebi que a escola é mais um espaço que influencia na formação do ser, não o único; percebi, enfim, que os jovens da comunidade suburbana do Lobato adotam táticas⁶ de enfrentamento às estratégias hegemonicamente instituídas nos espaços socializados⁷.

⁵ De fato, o espaço social qualifica lugares da biosfera tecidos pelas relações sociais e espaciais. O espaço vivido exprime a relação existencial (subjativa) do indivíduo, de suas práticas, de suas representações e de seus imaginários ambientais. Deduzimos dessas propostas que o território é a reconstrução de diferentes espaços, sociais e existenciais. Esses grupos sociais estariam descritos no espaço geográfico, traduzindo um modo de recorte e de controle do espaço em que se manifestariam formas materiais, de natureza frequentemente simbólica, e um pertencimento identitário nesse espaço. (BOMFIM, 2009, p. 40)

⁶ Segundo Certeau (1998), as “táticas de resistência”, “artes de fazer” e/ou as “astúcias sutis” denominam a *invenção do cotidiano*. Essas táticas vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço, e do seu uso, ao jeito de cada um. Dessa forma, o autor considera as possibilidades de a multidão anônima criar o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas impostas e instituídas pelo Estado.

⁷ Bomfim (2009, p.40) informa que, o espaço vivido exprime a relação existencial (subjativa) do indivíduo, de suas práticas, de suas representações e de seus imaginários ambientais, assim, o território é a reconstrução de diferentes espaços, sociais e existenciais. Assim, os grupos sociais estariam descritos no espaço geográfico, traduzindo um modo de recorte e de controle do espaço em que se manifestariam formas materiais, de natureza frequentemente simbólica, e um pertencimento identitário nesse espaço. Ora, se as comunidades exercem uma

Nesse momento, enquanto mediadora de práticas em um espaço educativo, entendi que estava em débito com os jovens por ignorar suas representações sobre o local onde moram e não considerá-las na construção de saberes significativos, pois fui tomada pela consciência de que isso poderia ser o diferencial deste espaço educativo diante de tantos outros vivenciados pelos jovens. Foi, então, que procurei ajuda. Recorri ao meio acadêmico, pois me faltavam estratégias e métodos para agir e já não poderia recuar, pois as constantes perdas de jovens no convívio escolar, pelos diversos motivos/estratégias citadas, me fez perceber que não haveria outra forma de vivê-las, senão ancorada na ideia que induz à luta pela transformação e, para isso, precisávamos, enquanto escola, demonstrar o papel social de acolhimento e articulação entre os diversos saberes, característica que a distingue enquanto espaço educativo.

Vale realçar que esta proposta de pesquisa foi amadurecida com as discussões a partir do GIPRES durante os estudos e discussões no grupo de pesquisa, num processo de constante reflexão sobre minha prática enquanto professora, e foi aumentando a preocupação sobre o conteúdo das representações sociais de jovens sobre o Lobato. Dessa forma, surgiu o intuito de compreender como as representações sociais de jovens sobre o “Lobato” pode contribuir para ancorar saberes e práticas socioeducativas nos seus espaços vividos. Dessa forma, a sustentabilidade da comunidade estaria articulada às RS de jovens sobre “Lobato” enquanto objeto social na perspectiva processual da ancoragem e objetivação⁸. Essa intenção se fortaleceu ao passo que fui percebendo que a relação das representações com as atividades práticas do cotidiano não é apenas um conceito abstrato, mas também determinante na sua relação com a ação e as relações sociais, pois, conforme Abric (2000, p.28), a representação é um guia para as ações sociais.

Então eu me perguntava: ora, se as representações sociais guiam condutas e práticas, logo, enquanto educadora, se torna essencial, compreender como os jovens representam o

função educativa e pedagógica através da relação entre os atores sociais e seus espaços socializados de frequência, ao possuírem elementos que a qualificam como território e como lugar (SANTOS, 1996), os espaços de frequência se configuram na categoria de lugares, pois estão associados à noção de marcos referenciais urbanos de apropriação e pertencimento, a exemplo de lazer, de estudo, de trabalho, etc. (LAMAS, 2000).

⁸ Ao explicar o processo de formação das RS, Moscovici (2015, p. 78) traz os conceitos de objetivação e ancoragem: “Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

Lobato a fim de refletir sobre como o conteúdo dessas representações pode ancorar estratégias de ações interdisciplinares, envolvendo sujeitos diversos, e sustentáveis nos espaços vividos por esses jovens. Com essa intenção, participei da seleção para aluno regular do mestrado no PPGEduc e fui aprovada para iniciar os estudos em 2015.1.

Após ingresso no mestrado, concomitante aos estudos propostos nas disciplinas acadêmicas, participei de eventos buscando ampliar meus conhecimentos e divulgar os estudos realizados no GIPRES⁹ e, nesse caminho, foi emergindo a necessidade de obter maior precisão sobre demais fenômenos sociais imbricados na relação entre as juventudes e seus espaços vividos no Subúrbio Ferroviário de Salvador para que, dessa forma, compreendêssemos os fenômenos que envolvem o Lobato enquanto objeto de pesquisa nesse contexto.

1.2 FENÔMENOS SOCIAIS IMBRICADOS: JUVENTUDES E ESPAÇO VIVIDO NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR

“Não haveria razão porque ver o jovem adulto civilizado como o protótipo da raça humana e desse modo ignorar todos os fenômenos genéticos.”
(MOSCOVICI, 2015, p. 108)

Nosso diálogo parte da observação e vivência de fenômenos socialmente construídos que geraram o objeto desta pesquisa. Confesso que não foi fácil identificá-lo visto que esteve revestido no emaranhado de fatos e acontecimentos de procedências diversas, o que já era de se esperar devido ao caráter multidimensional¹⁰ das representações sociais. Desse modo, foi

⁹ V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas e V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas - V SENIEE, 2015; IX Jornada Internacional sobre Representações Sociais - JIRS e VII Conferência Brasileira sobre Representações Sociais - CBRS, 2015 e IX Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade', 2015, São Cristóvão – Sergipe, todos com trabalhos publicados nos anais do evento. Em 2015 também tivemos um artigo publicado na revista *Linguagem, Educação e Sociedade* na Universidade Federal do Piauí (UFPI): BOMFIM, N. R. ; LIMA, L. B. B. ; SANTOS, T. S. **As representações sociais sobre a linguagem como mediadora de aprendizagens significativas**. *Linguagem, Educação e Sociedade* (UFPI), v. 31, p. 220-245, 2015. Em 2016, participamos do X Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade' e outros eventos apresentando trabalhos que discutem as relações educação e juventudes na contemporaneidade, a citar os artigos intitulados: “EDUCAÇÃO E JUVENTUDES: uma construção 'no e do encontro' para além dos espaços escolares.” e “Juventudes e Educação na Contemporaneidade.” Por SANTOS, T. S. e SANTANA, A. O.

¹⁰ A Teoria das Representações Sociais surge como “um campo multidimensional, possibilitando questionar a natureza do conhecimento e a relação indivíduo-sociedade” (SPINK, 1993, p. 307). Moscovici (1998) diz que,

necessário um olhar atento para o caráter distintivo da dimensão funcional desses fenômenos, pois não são apenas partilhados socialmente, eles se distinguem porque produzem e determinam comportamentos e, dentre as modalidades de pensamento, possuem função (exclusiva) na elaboração de condutas e comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana (MOSCOVICI, 2015). Assim, neste capítulo citaremos um conjunto de elementos de natureza diversa que, não obstante, cabem simultaneamente para tecer o contexto no qual é produzido e circula socialmente o objeto de representação social.

Os dados relativos às desigualdades sociais e à violência também são fenômenos imbricados no contexto educacional aqui posto. Dessa maneira, para melhor compreender esse cenário, evocamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e do Mapa da Violência, elaborado desde 1998 por Waiselfisz (2015) em cooperação com a UNESCO. Os dados denunciam que apenas aproximadamente 16% dos jovens de todo o país chegaram ao ensino superior, 46% concluíram o ensino médio e 36% têm sua escolaridade limitada ao ensino fundamental. Para o IBGE (2010), Salvador é a quarta capital brasileira no ranking do analfabetismo, com 84.204 pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a formação básica, sendo que, em relação às taxas gerais da cidade, as taxas do analfabetismo são maiores nos Aglomerados Subnormais (AS)¹¹.

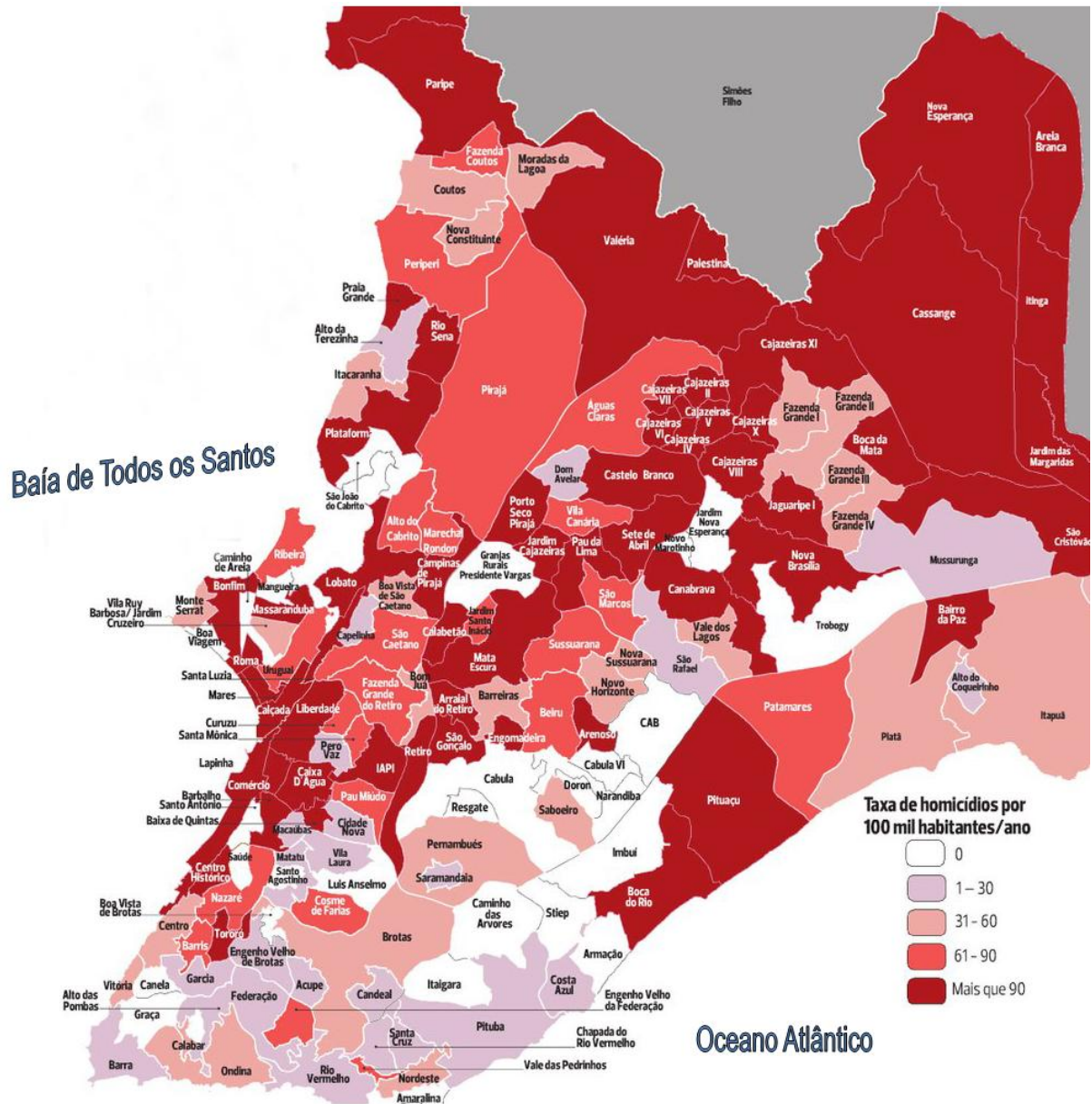
Vale destacar que, apesar das taxas apresentarem que os maiores percentuais de analfabetismo estão entre as crianças (5 a 9 anos) e os idosos (acima de 60 anos), representando 27,1% e 12,2% respectivamente, é importante destacar que, em sua totalidade, os dados do IBGE (2010) consideraram cerca de 11 mil jovens analfabetos em Salvador. Os dados revelam a necessidade de maior investimento educacional nos Aglomerados Subnormais, tanto nas séries iniciais do ensino fundamental, quanto em ações de inclusão escolar e combate à evasão de jovens e adultos.

ao propor sua teoria, esforçou-se em articular o que se conhecia sobre o pensamento social, comunicação e semiótica. Essa característica multidimensional provocou inúmeras críticas por parte da academia que a considerou elástica e ampla demais. Para seu mentor, no entanto, essa elasticidade é positiva porque tem valor prático, dá conta de descrever e explicar os fenômenos psicossociais e permite que a teoria possa ser modificada em “função da diversidade dos problemas que ela deve resolver e dos fenômenos novos que ela deve descrever ou explicar” (*idem*, p. 13).

¹¹ Aglomerados Subnormais (AS) são áreas delimitadas pelo IBGE a partir de um conjunto de, no mínimo, 51 unidades habitacionais carentes de serviços públicos essenciais, com impasses fundiários e dispostos de forma desordenada e densa. De acordo com o Censo de 2010, Salvador possui 242 AS.

Aliado a essa realidade, o crescimento da violência atinge principalmente a juventude de forma desigual na Cidade do Salvador, priorizando locais de acordo com o status social e cor das vítimas, conforme pode ser observado no mapa a seguir:

FIGURA 1 – Taxa de mortalidade por homicídios em Salvador - BA



Fonte: Jornal Correio. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-1/artigo/mapa-deixa-clara-a-concentracao-de-homicidios-em-bairros-pobres/>>. Adaptado. Acesso em: 20/04/2015.

No mapa, fica evidente a diferença entre as taxas de homicídios nos bairros que margeiam a Orla Atlântica, em contraponto a alta violência no Subúrbio Ferroviário da cidade, banhado pela Baía de Todos os Santos.

Dessa forma, a relação entre escola, juventude e os espaços sociais vem se tornando tema alvo de ampla repercussão. Não obstante, a reforma curricular do ensino médio (BRASIL, 1998) traz, em suas diretrizes, que, para que haja melhor adequação possível às necessidades dos estudantes no meio social, os sistemas de ensino devem promover alternativas de organização institucional que possibilitem participação social dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades, problematizando a ideia de protagonismo e responsabilidade social.

Contudo, essa não parece ser uma tarefa fácil, pois, ao tratar sobre juventude no contexto das políticas públicas, pesquisas (IBASE/PÓLIS, 2005)¹² e pesquisadores (ABRAMO, 2007) constataam que existe grande dificuldade para se superar a imagem dos jovens como “problema social” e conseguir estabelecer diálogo com eles, pois, mesmo quando esta é a proposta, não se consegue considerar os jovens como atores sociais efetivos a serem incorporados na resolução de questões nos seus espaços de vivências.

Foi nesse sentido que, considerando a importância da inclusão dos jovens para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) realizou, entre julho de 2004 e novembro de 2005, uma pesquisa, *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas* (IBASE/PÓLIS, 2005), na qual buscou ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros (as), entre 15 e 24 anos de idade, sobre os limites e possibilidades da sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias. Destaco essa pesquisa, pois a mesma supera a lógica que domina as pesquisas de opinião no campo das políticas públicas, que, muitas vezes, apenas constataam o posicionamento dos cidadãos, sem criar oportunidade para que esses exercitem coletivamente diferentes reflexões sobre o tema.

¹² Visando subsidiar novas políticas, estratégias e ações públicas voltadas para os(as) jovens, a pesquisa realizou-se mediante duas abordagens metodológicas: a primeira, um levantamento estatístico, por meio da aplicação de questionário em amostra do universo (8.000 jovens), buscando caracterizar o perfil dos(as) jovens, suas diversas formas de participação e percepções sobre o tema; a segunda, um estudo qualitativo, baseado na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* – Grupos de Diálogo, em que 913 jovens debateram sobre o tema, em sete Regiões Metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal. A partir dos dados levantados nessas duas fases, foram produzidos, além do presente texto, dois relatórios em cada uma das regiões: o primeiro tratando especificamente da análise dos dados quantitativos regionais (Pesquisa de Opinião) e o segundo articulando os resultados dos Grupos de Diálogo da região com as análises da Pesquisa de Opinião.

A pesquisa mostra que, embora, de um modo geral, a sociedade apresente um olhar de desencanto para os(as) jovens, os mesmos mostraram-se com profunda crença em suas capacidades, aspirando a abertura de canais de participação para que possam ser ouvidos e oportunidades iguais para que vivam a transformação hoje, e não em um futuro inalcançável. À medida que a pesquisa aponta a precariedade da relação dos jovens com a escola, também adverte que esta realidade não minimiza a crença dos jovens na educação vista como “a base de tudo” e na ideia de que, com as melhorias a serem alcançadas na educação, projeta-se alcançar melhorias relacionadas ao trabalho e à cultura/lazer.

Dessa forma, a pesquisa anuncia que, numa sociedade em que tantos(as) jovens se encontram em processos de exclusão econômica e marginalização social, um dos grandes desafios democráticos se relaciona com as encruzilhadas que podem ser percorridas para que a participação social se torne objetivo e meta realizável. Por isso, afirma que a ampliação de conhecimentos sobre as diferentes realidades juvenis, necessidades insatisfeitas, motivações e intersubjetividades em curso, especialmente àquelas relacionadas com os(as) jovens que enfrentam mais dificuldades para realizar escolhas, alternativas e projetos autônomos, é condição necessária de definição de políticas públicas sintonizadas com os sujeitos e realidades que se quer transformar.

A pesquisa realizada pelo IBASE/PÓLIS (2005) foi de extrema relevância para delinear o rumo das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil, pois enfatizou a lógica de “pensar com” e não “pensar para” as juventudes. Nesse curso, quando os(as) jovens foram convidados(as) a responder à seguinte pergunta “*O que mais preocupa você hoje no Brasil?*”, as respostas/preocupações, que emergiram espontaneamente, se concentraram em quatro grandes temáticas, em ordem de incidência: violência, desemprego, educação e pobreza/desigualdade social (recorrentes em todas as regiões pesquisadas).

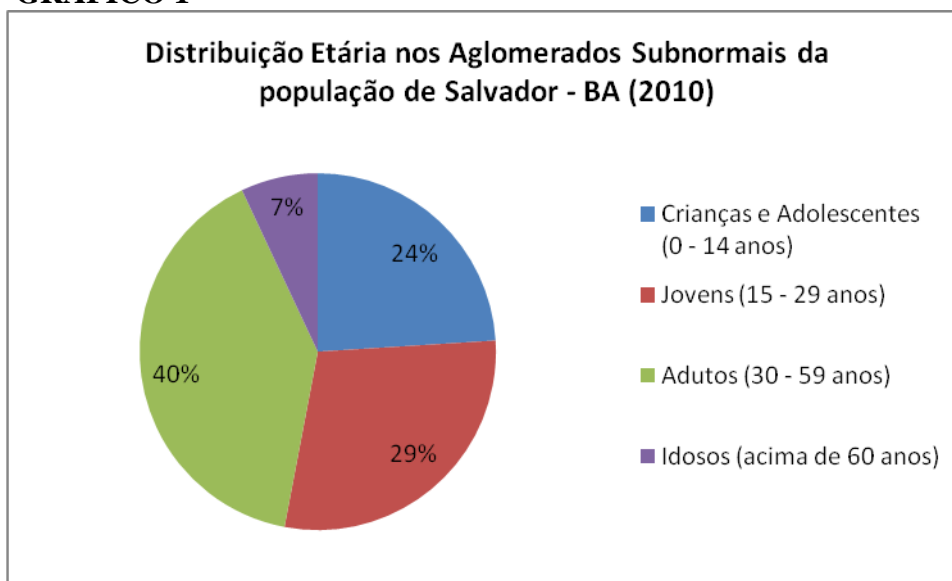
Um fator que chamou a atenção é que, durante o diálogo, mesmo a educação não emergindo como a maior preocupação, aparece associada às demais respostas/preocupações, principalmente, à violência, desemprego, má distribuição de renda, desigualdade social e drogas, falta de oportunidades, numa relação direta de causa e efeito. Assim, os jovens ratificam a confiança na educação, sobretudo a escolar: “(...) acreditamos que a educação seja o principal, seja a base de tudo, porque com a educação a gente vai melhorar tanto o trabalho quanto a cultura e o lazer” (IBASE/PÓLIS 2005, pg.23).

De acordo com a pesquisa, as maiores preocupações dos jovens da Região Metropolitana de Salvador, por ordem de relevância, são: 1) violência/criminalidade/insegurança; 2) trabalho/emprego/desemprego/falta de oportunidade/primeiro emprego; 3) miséria/pobreza/fome/desigualdade social/distribuição de renda; 4) educação; 5) política/corrupção/descaso do governo com os jovens. Os fenômenos socioeconômicos aparecem imbricados e novamente a educação surge como “base” para outro futuro possível, pois o desafio sinalizado pelos jovens soteropolitanos é encontrar espaços educativos formais mais adequados aos seus anseios e à sua realidade, com uma prática pedagógica pautada na promoção da cidadania (*idem*, p.18).

A ausência de espaços educativos abertos ao exercício do protagonismo juvenil, a dificuldade de acesso e permanência na escola também são destacados. Os jovens não encontram espaços de formação enquanto pessoa, na sua integralidade. Quanto às políticas públicas de juventude, foram destacados a invisibilidade dos desejos e expectativas dos jovens e o tratamento dado pelo poder público aos direitos dos jovens, que não são tidos como prioridade. Dessa forma, na tentativa de responder aos anseios e às necessidades da população jovem soteropolitana e de subsidiar a Prefeitura Municipal de Salvador na elaboração de uma Política Municipal de Juventude em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Juventude, em dezembro de 2013 foi divulgado o Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador – Bahia (UNFPA, 2013). A princípio, o documento priorizou verificar o perfil da população jovem de Salvador, demarcando-os no tempo/espaço.

Ao delinear o perfil da população jovem de Salvador, o Relatório (2013) considera que, entre 1980 e 2000, o maior declínio no nível da fecundidade foi observado justamente na Região Metropolitana de Salvador (UNFPA, 2010, p.21). Com esses dados, buscou-se analisar a distribuição etária da população do município e dos AS, considerando dados do IBGE (2010), e constatou-se que, em comparação com os dados gerais do município, há maior concentração de crianças, adolescentes e jovens e menor presença de adultos e idosos nos AS, conforme observamos a seguir:

GRÁFICO 1



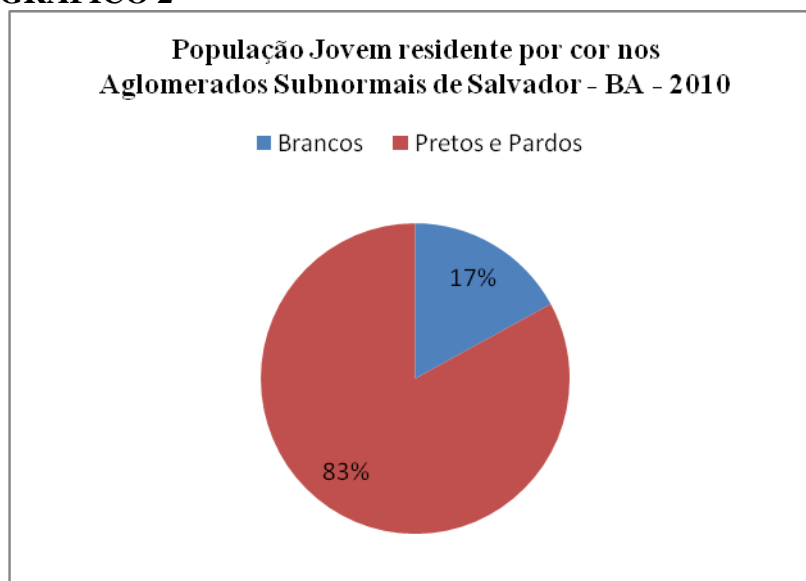
FONTE: Elaboração da autora (2017)

O Censo 2010 revela que, de acordo com a idade, a população da Cidade do Salvador distribuiu-se de forma que as crianças e adolescentes (0 a 14 anos) somam 21% da população de Salvador, sendo 24% da população dos Aglomerados Subnormais; os jovens (15 a 29 anos) representam 28% em Salvador, sendo 29% em Aglomerados Subnormais; a população adulta é de 42% em Salvador, 40% em Aglomerados Subnormais e a população idosa (acima de 60 anos) soma 9% em Salvador, 7% em Aglomerados Subnormais.

O Relatório chama a atenção sobre os jovens residentes em AS em Salvador, conforme o Gráfico 1, pois considera que estes se encontram em situações de vulnerabilidades¹³ para além da precariedade de infraestrutura e dificuldade de acesso a bens e serviços públicos. Os jovens residentes nessas áreas estão sujeitos a violências materiais e simbólicas, expressas em preconceitos raciais e sociais, criminalizações e discriminações, que configuram desafios e dificuldades peculiares e adicionais à sua inclusão social e territorial. Dessa forma, o Relatório (2013) também declara que a compreensão de *jovem problema* ainda está presente no cotidiano, no imaginário social e nas políticas públicas e, no caso de Salvador, o *jovem problema* tem endereço e cor característicos, conforme pode ser visto a seguir.

¹³ O Relatório expõe que o conceito de vulnerabilidade usado refere-se às situações de desigualdade de oportunidades, de acesso a bens e serviços públicos e de valoração social, dessa forma, elucidam que a expressão não é posta como sinônimo de fragilidade, pois reconhecem também o potencial de resistência dos indivíduos ou grupos em situação de vulnerabilidade.

GRÁFICO 2



FONTE: Elaboração da autora (2017)

Quanto à cor, 18,9% da população de Salvador se declara branca, percentual que é de apenas 11% em AS. Aqueles que se declaram afrodescendentes (pretos e pardos)¹⁴ são a maioria da população do município, somando 79,5%, e chegando a 87,4% da população dos AS.

Ao contextualizar essa realidade na Cidade do Salvador - Bahia, destacamos a fala de Serpa (2001) ao afirmar que o processo de favelização da cidade inicia-se nos anos 1950, diretamente relacionado com o começo das atividades da Petrobrás na região metropolitana. A partir daí, com os empregos gerados a partir da industrialização, crescem os movimentos migratórios com muitos trabalhadores rurais em busca de trabalho na cidade e ocupando de modo informal áreas periféricas da aglomeração.

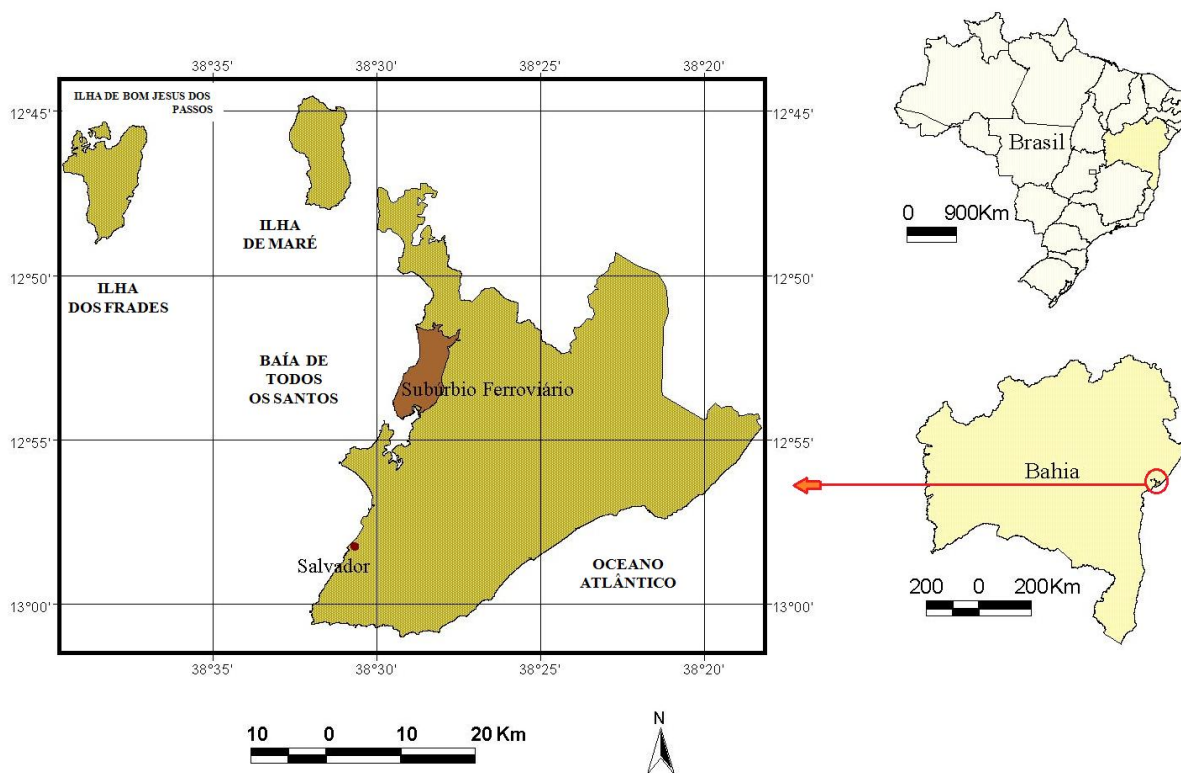
Vale destacar que de acordo com Espinheira (2003), o Subúrbio Ferroviário era tido como um local de veraneio devido a sua aparência bucólica muito agradável e da sua proximidade com a Baía de Todos os Santos. Contudo, o empresariado industrial se aproveitou da via férrea e da população já existente e instalou a indústria têxtil, como foi o caso da Fábrica de Tecidos São Brás, localizada em Plataforma, impulsionando o crescimento da ocupação com expressiva parte da população de classe operária alvo da diminuição dos custos de produção, tendo em vista o transporte barato e a mão-de-obra subjugada. Surgiu, assim, uma área industrial, de comércio informal e de residência.

¹⁴ As denominações brancos, pretos e pardos correspondem àquelas dadas pelo IBGE (2010)

O autor vai além e expõe que, mesmo com déficits evidentes de infra-estrutura, com o quadro generalizado de pobreza, desemprego e problemas ambientais, os bairros populares da capital baiana são centrais para a diversidade social e cultural no espaço metropolitano, mesmo com a concentração dos equipamentos culturais nos bairros de classe média. Serpa (2004) ainda explica que é importante observar que, nesse contexto, não trata de uma idéia hegemônica de cultura, “cultura erudita”, mas, ao contrário, de idéias de cultura alternativas à cultura dominante, que se manifestam no dia-a-dia das áreas de urbanização popular da metrópole.

Nesse contexto, insere-se o Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS). Composto por dezoito quilômetros de praias da Baía de Todos-os-Santos que margeiam os 15 bairros (dentre eles, três ilhas) e uma população de 286.115 moradores, segundo dados do IBGE (2010).

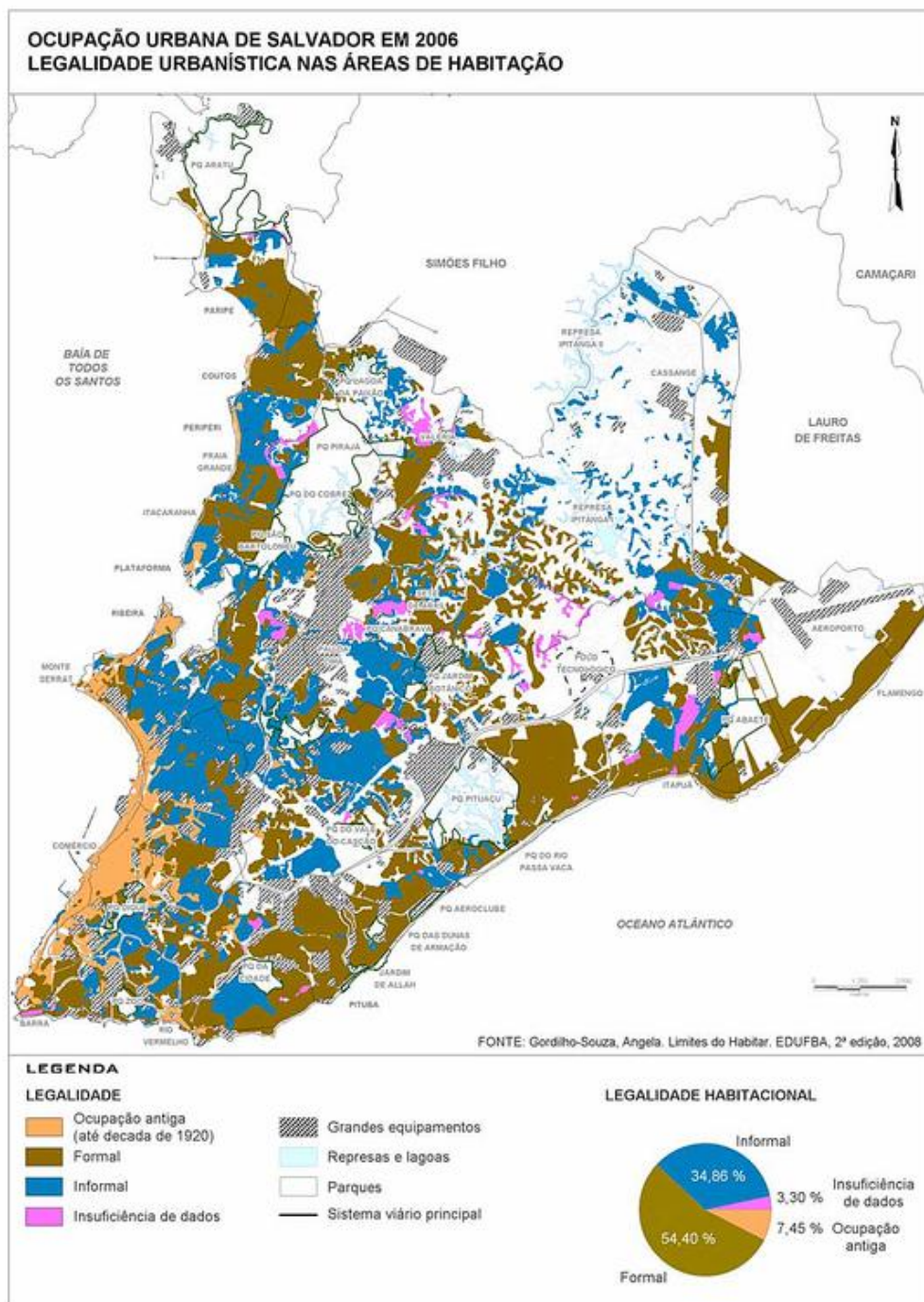
FIGURA 2 – Mapa de Localização do Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, Brasil



FONTE: Ramos, et al. **X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada**, 2013. Adaptado, Disponível em <http://www.cibergeo.org/XSBGFA/eixo3/3.4/198/198.htm> Acesso em 02 de julho de 2016.

Oriundo de ocupações informais, conforme Figura 3 a seguir, e da falta de atenção dos órgãos públicos, a vista do Subúrbio, hoje, traduz à espontaneidade das estratégias de ocupação emanadas das necessidades da população local.

FIGURA 3 – Ocupação urbana de Salvador em 2006: Legalidade urbanística nas áreas de habitação



GODILHO SOUZA, Angela. Disponível em: http://ahistoriapresente.blogspot.com.br/2013/12/salvador-cidade-que-temos-cidade-que_21.html Acesso em 02 de junho de 2016.

Assim, o Subúrbio concentra boa parte das comunidades populares que convive com o abandono, moradia precária, falta de emprego e violência urbana paralelo às praias e vistas belíssimas com rica cultura popular retratada, por exemplo, nos diversos grupos de samba, capoeira, música, terreiros e casas de candomblé; nas igrejas católicas e evangélicas; na simbologia natural do Parque São Bartolomeu; nas associações comunitárias e de moradores, a exemplo da Associação de Moradores do Núcleo Habitacional Joanes Leste, no Lobato, e da Associação dos Moradores do Bairro de Plataforma (AMPLA); dentre outras iniciativas e organizações que surgem com proposta social de retratar a periferia de Salvador, a exemplo do Acervo da Laje, localizado no bairro de São João do Cabrito / Plataforma, que é uma iniciativa do mestre em psicologia, pedagogo e pesquisador cultural, José Eduardo.

Contudo, apesar da rica cultura popular, não é preciso fazer muito esforço para encontrar notícias midiáticas que apontam apenas as mazelas do Subúrbio. Segundo reportagem do jornal A Tarde (DANNEMANN, 1999, p.27), “era da Avenida Suburbana que se tinha uma das mais bonitas paisagens da Baía de Todos os Santos”, declaração feita em relação ao crescimento desordenado da população. O Portal de Notícias da Globo - G1(MENDES, 2015, 21/09) propõe detalhar regiões do Subúrbio de Salvador e informa: “Com 15 bairros e 10% da população, Subúrbio une beleza e estrutura falha. Renda média mensal é de R\$ 354,7; índice de mortes é o maior da cidade”. Dias depois, O G1 anuncia: “Região mais violenta de Salvador, Subúrbio resiste ao tráfico de drogas” (MENDES, 2015, 24/09).

Na última reportagem citada, o G1 anuncia que uma dona de casa deixou São Paulo para viver no bairro de Nova Constituinte, no Subúrbio e se decepciona: "A impressão que eu tinha era bem melhor. O povo falava muito bem da cidade, mas, quando vim para cá, vi que não era bem assim". A entrevista diz que o sentimento de decepção está fortemente relacionado à sensação de insegurança: "Muitas coisas têm que ser mudadas, principalmente a violência. A violência é maior do que em São Paulo. Tenho muito medo". As notícias são desanimadoras, Espinheira (2003, p.199) diz que “hoje, o sentimento prevalecente de morar no subúrbio e ser suburbano é repleto de estigmas, que vão do estranho, do migrante, ao do ser menos civilizado, capaz de comportamentos violentos”. Esse contexto desemboca no que Espinheira (2003) denominou de urbanização de sufoco e sufocante, referindo-se ao aspecto da paisagem urbana.

Dessa forma, cientes de que os jovens que vivem em bairros de exclusão socioterritorial criam suas redes de significados sobre as coisas do mundo e do espaço de vida numa tentativa de reforçar suas identidades sociais e espaciais (Moscovici, 1961 e Jodelet, 2001), nos preocupa que seus saberes não tem tido capacidade mobilizadora no campo das políticas de educação, bem como junto aos governos e instituições nacionais e locais, conforme exposto nas pesquisas pelo Ibase/Pólis (2005) e no Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador – Bahia (UNFPA, 2013).

Preocupa-nos, mais ainda, o fato de que, com seus saberes ignorados, os jovens ficam expostos e inertes às ideias depreciativas sobre si e, no contexto do SFS, sobre o espaço social partilhado. Nesse universo de murmurinhos e opiniões nas quais se formam e se reproduzem as práticas sociais, os jovens buscam explicar e compreender o mundo em seu redor. Logo, os valores afirmados pela e para comunidade são reafirmados e renegociados adquirindo determinado sentido no *locus* em que são formados, delineando, assim, seu campo de ação onde são compartilhadas as normas do convívio social.

Nesse pensar, Moscovici (2015) afirma que as representações sociais correspondem, de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. Por isso, ainda anuncia que o ponto de partida fundamental para essa jornada intelectual é considerar “como um fenômeno, o que antes era considerado como um conceito”. Logo, um objeto social, revestido pelas opiniões (eu penso), aprendizagens (eu sei) e crenças (eu acredito) pode ser confundido como fenômeno social; por isso, compreender o “Subúrbio” como fenômeno social faz-se necessário apreender o objeto social consensual (“Lobato”) pelo pensamento social contextualizado dos jovens no tempo e no espaço.

Essa postura nos coloca no lugar de um olhar não hegemônico que considera saberes, atitudes e práticas do senso comum como fundamentais para ancorar estratégias que potencializam ações e modos de vida sustentáveis e resistentes às ações de manutenção das estruturas socioeconômicas. Apesar da condição de precariedade econômica e segregação social, que também define um padrão de habitação espacial, a concentração da pobreza não é considerada aqui como principal atributo do SFS, pois entendemos que a consciência pelo lugar se superpõe à consciência no lugar e, nesse viés, a noção de espaço desconhecido perde

a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história (SANTOS, 2004, p. 330).

Dessa forma, características e valores simbólicos se estabelecem no SFS como possibilidades habitacionais, organizadas na informalidade, e marcadas pela flexibilidade, que lhe é, ao mesmo tempo, característica e necessidade. Considerar este espaço seria, portanto, entender que ali há um modo peculiar de pensar, representar, praticar e produzir o espaço mediante a uma situação de adaptação e desequilíbrio social, cabendo considerar, ainda, que tais modos de vida se consolidam numa ordem a partir da presença dos jovens como produto e produtor do espaço compartilhado.

Nesse caminhar, foi emergindo a necessidade de obter maior precisão sobre como estão sendo realizadas as pesquisas que envolvem educação, representações sociais, juventudes e espaço social no Subúrbio, assim, realizei uma pesquisa no banco de dissertações e teses na plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de melhor situar minha proposta de pesquisa baseada nas lacunas desses estudos. Dessa forma, a seguir temos as tendências e limites dos estudos sobre os constructos: representações sociais, jovens e espaço social. Essa fase da pesquisa foi essencial, pois nos legou maior segurança para dar continuidade ao projeto de mestrado.

1.3 UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS CONSTRUCTOS: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS”, “JOVENS” E “ESPAÇO SOCIAL” NO SFS

Pesquisadores em representações sociais (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 1994) chamam a atenção para o fato de que os estudos teóricos têm dado ênfase aos temas relacionados ao indivíduo, quase sempre isolado do seu contexto sociocultural e histórico. Para os autores, esse procedimento limita a solução dos problemas que afetam as populações dos países em desenvolvimento, prejudicando a sistematização de novos conhecimentos no campo da psicologia social e comunitária, os quais seriam importantes para a melhoria da realidade socioeconômica e cultural local.

Nesse sentido, buscamos fazer uma busca na plataforma CAPES a fim de tomar conhecimento sobre o que se tem produzido, em termos de pesquisa, envolvendo

representação social de jovens sobre subúrbio de forma geral. *A priori*, não nos preocupamos em delimitar o período nem os campos de pesquisa, então no item “busca básica” da plataforma, utilizamos as palavras-chaves “representação social”, “jovens” e “Subúrbio”. Apenas uma pesquisa foi encontrada: “Estratégias Adaptativas de Jovens Moradores e Não-Moradores de Comunidades do Rio de Janeiro: sua relação com percepção de contexto e experiência de violência”¹⁵, da pesquisadora Victor (2012).

A pesquisadora afirma que os jovens podem assumir riscos de acordo com a imprevisibilidade do ambiente em que vivem. Assim, contextualiza a cidade do Rio de Janeiro e informa que esta apresenta uma das menores taxas de expectativa de vida dos estados do Brasil e a maior em mortes por violência que atinge os jovens. No entanto, ressalta que a experiência de violência pode variar entre os jovens, principalmente em função da desigualdade social, expressiva em determinadas áreas da cidade do Rio de Janeiro. Assim, informa que sua dissertação de Mestrado se centrou nas estratégias que orientam os comportamentos humanos e nas expectativas de futuro, propondo analisar o comportamento dos jovens residentes em contextos distintos do Rio de Janeiro: moradores de duas comunidades situadas em regiões bastante distintas da cidade, Rocinha, localizada em uma área nobre da cidade, zona sul; Vigário Geral, na periferia da cidade, subúrbio, e não-moradores de comunidades, de diferentes regiões do estado.

De acordo com Victor (2012), buscou-se investigar o quanto esses jovens percebem o local onde e como isto pode afetá-los na orientação para o futuro, a pesquisadora parte do efeito de eventos violentos realizados nos doze meses que antecedem à pesquisa e da percepção subjetiva e objetiva deste contexto em relação à orientação que os jovens têm para o aqui e agora. Como resultados encontrados, a autora afirma que pode perceber que as estratégias que orientam as escolhas dos jovens pesquisados, a curto ou a longo prazo, estão fortemente ligadas a experiência de violência, ou seja, quanto pior a percepção objetiva ou subjetiva do contexto no qual estão inseridos, maior a orientação para o aqui e agora, sendo esta uma medida de desconto do futuro. Ao fim, a autora espera que as informações obtidas através da dissertação possam beneficiar profissionais voltados para políticas públicas e à promoção de saúde, sugerindo direcionamentos importantes que viabilizem aos jovens o acesso a melhores condições de vida.

¹⁵ A dissertação de 2012 foi realizada por Tania Abreu da Silva Victor enquanto estudante de Mestrado Acadêmico em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Percebemos que a pesquisa parte do princípio de que os jovens percebem o local onde vivem como hostil e violento e, assim, busca verificar como isto pode afetá-los na orientação para o futuro. Comparada ao estudo que aqui propomos, percebemos uma divergência, pois, apesar da violência surgir como fenômeno ligado ao SFS, e não negamos essa realidade, não partimos do princípio de que os jovens percebem o local onde vivem como hostil e violento, ao contrário, propomos investigar como eles percebem o local onde vivem diante dos diversos fenômenos que o reveste, que não apenas a violência, justamente na tentativa de propor, em colaboração, estratégias educativas sustentáveis que ancorem seus saberes sobre o local onde vivem.

Contudo, há de se considerar que, a pesquisa de Victor (2012) foi realizada na área de Psicologia Social, e não Educação. Dessa forma, sentimos a necessidade de continuar investigando outros estudos relacionados, assim modificamos os termos da busca e colocamos “representações sociais”, “jovens” e “espaços sociais” na tentativa de fazer um recorte para aqueles que tratem de representações sociais de jovens sobre seus espaços de vivências, delimitando àqueles oriundos de segregação socioespacial.

Dessa maneira, encontramos 3.185 registros na Plataforma Capes. Fiz a leitura de mil resumos encontrados nas primeiras 50 páginas para delimitar aqueles que mais se alinham com nossa pesquisa. Não foi possível ler a totalidade dos registros encontrados, pois, quando chegamos à quinquagésima página, onde se completou os mil registros, a plataforma emitiu uma mensagem, “*Sua pesquisa retornou mais de 1000 resultados. Por favor, refine sua busca.*”, impedindo o prosseguimento de nossa pesquisa, mas acreditamos que os dados acessados já nos legam um panorama sobre o que se tem produzido a respeito das representações sociais de jovens sobre subúrbios e, principalmente, como a educação tem se apropriado dessa problemática.

Para melhor visualização do resultado encontrado, expomos a Tabela 1 a seguir, enfatizamos que a ordem com que são apresentadas as pesquisas diz respeito à ordem em que foram postas no portal da CAPES e que, mesmo sem delimitar o período, as pesquisas se concentraram nos anos de 2011 a 2012:

TABELA 1 – Pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES a partir nos constructos: “representações sociais”, “jovens” e “espaço social”.

	TÍTULO DO TRABALHO	ÁREA DO CONHECIMENTO	AUTOR (A):	ANO DE DEFESA
1	CIDADE DE DEUS, LUGAR POBRE E VIOLENTO. ARTICULANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.	MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA	Bruno Dias Franqueira	2011
2	SER JOVEM MORADOR DE ÁREAS POPULARES: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE SEUS LOCAIS DE MORADIA	MESTRADO ACADÊMICO em SOCIOLOGIA	Giovanna Karla Araújo Silva	2011
3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERTÃO ENTRE MORADORES DA REGIÃO SERTANEJA PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA	DOCTORADO em PSICOLOGIA	Liliane Caraciolo Ferreira	2012
4	NOVOS MEDIADORES, REPRESENTAÇÕES DA FAVELA E PRODUÇÃO COTIDIANA DA IDENTIDADE DO FAVELADO	MESTRADO ACADÊMICO em COMUNICAÇÃO	Thiago Araújo Ansel	2011
5	FOI UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA: PORTELA REPRESENTAÇÕES E SUSTENTABILIDADES EM MADUREIRA	MESTRADO ACADÊMICO em GEOGRAFIA	Marco Antonio Martins Junior	2012
6	A REPRESENTAÇÃO DE CIDADE E DE PLANEJAMENTO URBANO EM PORTO ALEGRE: ESTADO, MERCADO E SOCIEDADE CIVIL EM DISPUTA PELA REPRESENTAÇÃO LEGÍTIMA	DOCTORADO em SOCIOLOGIA	Milton Cruz	2012
7	A (RE)VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO E AS TRANSFORMAÇÕES DA PAISAGEM: O EXEMPLO DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	MESTRADO ACADÊMICO em GEOGRAFIA	Leandro Ribeiro Cordeiro	2011
8	EFEITOS DO LUGAR: REPRESENTAÇÕES DOS MORADORES SOBRE OS CONJUNTOS HABITACIONAIS DA VILA SENHOR DOS PASSOS	MESTRADO ACADÊMICO em CIÊNCIAS SOCIAIS	Náthalie Rose Fernandes Costa	2011
9	A COR DO INVISÍVEL O MOVIMENTO DE DISCURSOS NO/SOBRE O SEMIÁRIDO NO ESPAÇO ESCOLAR SERTANEJO ALAGOANO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO	Maria do Socorro Barbosa Macedo	2011

FONTE: Elaboração da autora (2017)

No geral, apesar do maior número de grupos de pesquisa que estudam a TRS estarem localizados no Sudeste do país (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; MARTINS, 2014), quando delimitamos a área do conhecimento em educação, e no que se refere ao nosso recorte “representação social, jovens, espaço”, observamos que, dentre as mil pesquisas encontradas na plataforma CAPES, é no nordeste que aparece a única pesquisa em educação, “A cor do

invisível o movimento de discursos no/sobre o semiárido no espaço escolar sertanejo alagoano”, que se propõe pensar a representação de jovens sobre o espaço vivido e segregado.

Dessa forma, insistindo um pouco mais, modificamos os termos da busca e colocamos “representações sociais”, “educação”, “jovens” e “Subúrbio”. Apesar dos 223.541 registros, contamos com a limitação de ler até a quinquagésima página, porém não foi necessário ir muito longe, pois já na primeira página encontramos apenas duas pesquisas que se aproximaram do que buscamos (a articulação entre a semântica as palavras no trabalho desenvolvido), pois as demais pesquisas divergiam muito do que propomos, não sendo necessário, portanto, prosseguir a busca.

Trataremos, dessa forma, das duas pesquisas encontradas: “Ser Favela: educação e cultura no Subúrbio Ferroviário de Salvador práticas educativas do movimento de cultura popular do Subúrbio – Salvador – Bahia” e “Educação para a construção de sociedades sustentáveis: um estudo em Ilha Amarela, Salvador - Bahia”.

A primeira pesquisa, uma dissertação de mestrado, foi desenvolvida por Herbert Luiz Santos Silva, orientado pelo Prof. Dr. Eduardo Jose Fernandes Nunes, no PPGEduc – UNEB e defendida em 2014. A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo das práticas educativas da Organização Não- Governamental Movimento de Cultura Popular do Subúrbio – MCPS, uma associação situada no entorno do Parque São Bartolomeu, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, e teve como objetivo analisar as relações entre educação e cultura e formas de organização e cooperação em rede. Do ponto de vista teórico, é uma abordagem sobre a Educação e Cultura como processos políticos pedagógicos potenciais para a transformação e emancipação social.

A pesquisa foi realizada através da utilização da metodologia da pesquisa-ação e buscou contribuir para o desenvolvimento humano. O autor ainda sinalizou que concluiu dois projetos de ações e atentou para o que consideramos o maior potencial desta pesquisa: a execução de práticas educativas colaborativas entre Universidade e Comunidade para o desenvolvimento local sustentável.

A segunda pesquisa, “Educação para a construção de sociedades sustentáveis: um estudo em Ilha Amarela, Salvador – Bahia”, trata-se um trabalho de tese de doutorado da pesquisadora Rita Railda Soares Lourenço, também desenvolvido no PPGEduc – UNEB, e orientado pelo Prof. Dr Antônio Dias Nascimento. A tese teve como finalidade compreender a relação da escola com os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano: educadores, educandos,

família e comunidade, considerando a participação destes nas práticas educativas na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis.

Como base epistemológica, a autora destacou os pensamentos de estudiosos como Paulo Freire, Antonio Gramsci, Boaventura de Souza Santos, Pedro Demo, Edgar Morin, José de Souza Martins, Zygmunt Bauman, Henri Acselrad, Pedro Jacobi e Michèle Sato para embasar as discussões sobre educação, educação ambiental, dialogicidade, participação, justiça ambiental e sociedades sustentáveis. O percurso metodológico baseou-se em um estudo qualitativo, tendo como referência o estudo de caso alargado em uma região periférica, Ilha Amarela, localizada no Subúrbio Ferroviário da cidade do Salvador, Estado da Bahia, Brasil.

A autora aborda que os resultados obtidos demonstraram que existem “muralhas (in)visíveis dentro e fora do ambiente escolar” que precisam ser rompidas para assegurar uma relação dialógica e participativa entre estes sujeitos já que a formação do educando está vinculada a uma rede de relações que constituem o autêntico processo educativo com práticas sociais transformadoras. Esse resultado também se traduz numa rica contribuição o qual não perderemos de vista no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Detivemo-nos a detalhar mais essas duas pesquisas, pois se aproximaram bastante do nosso estudo ao tratarem de espaços não formais de educação e, no segundo caso, da relação destes com a escola. Contudo, considerando os dois resultados desta pesquisa e os fenômenos sociais destacados até então, para nossa pesquisa incluímos a problemática a partir das representações sociais de jovens sobre o espaço vivido, o Lobato, de forma participativa no processo de investigação. Dessa forma, vale destacar a pesquisa feita por Bomfim (2016) sobre os estudos realizados pelos Grupos de Pesquisa em Representações e Educação no Nordeste, em que traz o seguinte panorama:

Em síntese, os resultados apontam para a crescente e contínua expansão dos grupos de pesquisa em educação e representação, no NE. Na Bahia, mesmo que a maioria dos grupos integre a educação às várias áreas do conhecimento, as publicações e linhas de pesquisa refletem, em grande parte, a difusão na área de conhecimento de formação do pesquisador, o que não reforça o caráter interdisciplinar da teoria das RS, e sim as representações pelo aspecto cognitivo/individual em detrimento ao cognitivo/social. Por conseguinte, os estudos em representações sociais, nos fornecem perspectivas para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa na medida em que considera a identidade, a cultura e a linguagem, adotando, segundo Moscovici (2015), “um olhar psicossocial”: preenchendo o sujeito social com um mundo interior e restituindo o sujeito individual ao mundo social. (BOMFIM, 2016, p. 20-21)

Após esse resultado, o pesquisador nos propõe três desafios: o primeiro, na dimensão epistemológica: entender o sujeito social com um mundo interior e restituindo o sujeito individual ao mundo social; o segundo, de caráter contextual e interdisciplinar, simultaneamente: reconhecer a realidade marcada pela coabitação das diferenças e, por fim, o desafio da aplicabilidade das pesquisas em representações sociais. Este último desafio é considerado eficaz quando aplicado ao processo educativo, principalmente se funcionarem como orientação de condutas e das práticas sociais que direcionem rumo a “sustentabilidade”¹⁶.

Dessa forma, sobre as nove pesquisas encontradas na plataforma CAPES, nossos olhares se apoiaram nos desafios propostos por BOMFIM (2016). Após ler os resumos dos trabalhos, observamos que, de modo geral, os pesquisadores partem de fenômenos vividos, contextualizados e problematizados no cotidiano para propor a pesquisa, atendendo à dimensão epistemológica que entende o sujeito social com um mundo interior e restituindo o sujeito individual ao mundo social, atendendo, ainda, ao caráter contextual e interdisciplinar, reconhecendo a realidade marcada pela coabitação das diferenças.

Dessa forma, destacamos o terceiro desafio exposto por BOMFIM (2016): aplicabilidade das pesquisas. Esse resultado é relevante, pois se diz eficaz quando aplicado ao processo educativo e indica uma lacuna existente em estudos baseados nas representações sociais de jovens sobre seus espaços vividos visando contribuir para ancorar saberes e práticas socioeducativas. Isso porque consideramos que, se as representações sociais apresentam orientam condutas e práticas, podem potencializar estratégias de práticas socioeducativas sustentáveis ampliando, ainda mais, os olhares já vislumbrados pelas pesquisas aqui citadas.

¹⁶ O discurso da educação para a sustentabilidade se fundamenta na ideia de guiar pessoas para refletir e agir de acordo com uma perspectiva política, crítica e emancipatória, que tende a romper com a forma clássica e ideologicamente dominante como as práticas são conduzidas (SPRINGET, 2005). Dessa forma, a mudança de mentalidade que se pretende com os ideais da sustentabilidade é subversiva, já que rompe a ordem tradicional das coisas, redesenhando as estruturas de poder. Assim, subverte a ordem estabelecida ao sacudir conceitos arraigados, redefinir hierarquias e trazer para frente do palco temas e personagens antes relegados aos bastidores. (ALMEIDA, 2007, p.129).

1.4 DAS QUESTÕES QUE CONDUZEM ESTA PESQUISA

“As representações sociais se baseiam no dito”.

Essa é a máxima utilizada por Moscovici (2015, p.79) ao dizer que quando vemos fumaça, sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar e, para descobrir de onde vem essa fumaça, vamos a busca desse fogo. Essa metáfora está ancorada na ideia de que o dito não é uma mera imagem, pois expressa um processo de pensamento, um imperativo – a necessidade de codificar todos os signos que existem em nosso ambiente social, e que nós não podemos deixar sós até que seu sentido, “o fogo escondido” não tenha sido localizado. Por ora, é assim que nos sentimos ao propor estudar as representações sociais de jovens sobre o Lobato. Ao iniciar nosso diálogo, os fenômenos apresentados apresentam-se como fumaça, embaralhando nossas vistas, contudo nos responsabiliza e anuncia que o fogo precisa ser localizado.

Nesse processo, compreendemos que o pensamento social não é, pois, apenas um conceito abstrato, mas também determinante na sua relação com a ação e as relações afinal, para que haja fumaça, alguém movido por alguma ideia ancorada em suas relações socioespaciais cotidianas, precisa “acender o fogo” e, da mesma forma, é preciso que a fumaça inquiete e promova práticas. Dessa forma, ao relacionar as representações sociais com as atividades práticas do cotidiano, Abric (2000, p.28) afirma que “a representação é um guia para as ações sociais”.

Segundo Sá (1998), Bomfim (2016) e outros autores, as RS, como produto cognitivo, são imagens mentais dos fenômenos/objetos sociais construídos a partir das relações e das práticas sociais exercidas nos diversos espaços sociais. Ou seja, a imagem material (objetiva) e imagem mental (subjetiva) podem se apresentar em várias dimensões quanto ao seu conteúdo e ao seu uso. Dessa forma, o contexto exposto até então nos inquieta e nos leva a colocar a seguinte **questão**: Quais as RS de jovens/estudantes sobre Lobato e como o conteúdo dessas representações podem orientar práticas socioeducativas nos espaços sociais suburbanos?

Na tentativa de elucidar a questão, elaboramos como **objetivo geral**: Apreender como o conteúdo das RS de jovens sobre o “Lobato” pode contribuir para orientação de práticas socioeducativas no SFS. Nessa perspectiva, para tentar responder as questões de pesquisa,

elaboramos os **objetivos específicos** desta investigação: Identificar, Analisar e Discutir o conteúdo das RS de jovens/estudantes do Colégio Estadual Dr. Ailton Pinto de Andrade sobre “Lobato” e Apreender pistas, através desse conteúdo, que possam orientar à promoção/fortalecimento de práticas socioeducativas nos diversos espaços sociais do SFS.

Diante do exposto, acreditamos que esse estudo possui uma relevância social, na medida em que não buscamos apenas um diagnóstico, pois entendemos que o conteúdo das RS pode contribuir para orientar práticas socioeducativas em contextos de espaços de segregação socioterritorial. Dessa forma, nos possibilita ainda, na perspectiva de fazer avançar o conhecimento científico, contextualizar o conceito de sociedades sustentáveis, proposto pelo GIPRES, em que a representação social se faz fundamental no papel de orientadora de práticas.

Para tanto, a fim de compreendermos o desenvolvimento deste estudo, vale expor a organização deste trabalho de pesquisa. Assim, além das considerações não conclusivas, na qual abordamos as contribuições deste trabalho nas perspectivas epistemológica, sociopolítica e pedagógica, bem como os limites e lacunas que foram encontradas pela pesquisadora durante o percurso da investigação, este trabalho está dividido em quatro capítulos descritos a seguir:

No capítulo I, intitulado “Dos fenômenos ao objeto de pesquisa: elementos que ancoram a introdução”, buscamos expor os fenômenos que ancoram o objeto de pesquisa, tais quais minha trajetória pessoal e profissional; os fenômenos relativos às juventudes nos seus espaços vividos no SFS e uma revisão da produção acadêmica sobre os constructos representações sociais, jovens e espaço social. Dessa forma, de acordo com os fenômenos imbricados, surgiram as questões que conduzem este trabalho, assim como a organização do mesmo aqui elaborado.

No capítulo II, “Representações Sociais: elos com saberes, práticas e juventudes no espaço”, apresentamos as abordagens da Teoria das Representações Sociais (TRS) que fundamentam esta pesquisa e a base conceitual nos “S” que, por sua vez, está ancorada à TRS com os constructos Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio.

No capítulo III, “Representação Social como método de investigação das RS sobre o Lobato”, distinguimos o lócus da pesquisa; a seleção e perfil dos participantes, assim como

descrevemos quais são e como foram aplicados os métodos e técnicas de identificação e análise das RS de jovens sobre o Lobato neste estudo.

No capítulo IV, intitulado “A apreensão das representações sociais de jovens sobre o Lobato”, identificamos, analisamos e discutimos as imagens do Lobato sob a ótica das palavras, das fotografias e do discurso. Enfim, com base nas três imagens, apreendemos as representações sociais de jovens sobre o Lobato, bem como elencamos pistas que justificam a função orientadora das representações sociais direcionadas para a promoção/fortalecimento de práticas socioeducativas no Subúrbio Ferroviário de Salvador – Bahia.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ELOS COM SABERES, PRÁTICAS E JUVENTUDES NO ESPAÇO

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”. (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

Essa ideia proposta por Moscovici nos leva a pensar nos espaços de vivências aos quais as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas que, apesar de não serem oficiais, impactam diretamente em suas relações sociais e, acrescentamos, na forma como orientam suas práticas. A redundância nos pareceu necessária para compreendermos os espaços enquanto produtos psíquicos e/ou humanos onde as informações se inscrevem, ao mesmo tempo, nas memórias individuais e coletivas das pessoas (BOMFIM, 2009, p. 43 - 54).

Nesse pensar, o autor afirma que essas avaliações do ambiente são efetivadas mediante um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente por meio dos quais indivíduos e comunidades comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo, da sua história individual e social, estabelecendo, assim, uma ordem para se orientar no mundo material e social e, deste modo, controlá-lo (MOSCOVICI, 2015, p.21).

Dessa forma, recorreremos à Teoria das Representações Sociais por concordar com Moscovici (2015, p. 44-45) ao refletir que as pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, pois produzem e comunicam suas próprias e específicas representações, assim como lançam soluções às questões que eles mesmos colocam. Dessa forma, ao construírem os seus lugares, os homens constroem, também, representações sobre eles e, em seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência a esses lugares.

Moscovici defende a ideia de que natureza e sociedade não são dois pares opostos, para o autor, a sociedade não é uma característica exclusivamente humana, pois não representa um rompimento com a natureza, assim explica que a nossa sociedade, com suas características particulares, nasceu de outra sociedade e não da natureza, sendo que ambas não se excluem mutuamente (MOSCOVICI, 1977, p. 37).

Se formos pesquisar o que motivou Moscovici (1978) a desenvolver o estudo das representações sociais dentro de uma metodologia científica, encontraremos a resposta em sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões, como é o caso da dimensão histórico-crítica. Assim temos uma estrutura “sociocognitiva” caracterizada, em termos dos pressupostos epistemológicos/ontológicos, na relação que se estabelece entre sujeito, outros sujeitos e o meio vivido (VYGOTSKY, 1991) para que estes se tornem atores sociais, na medida em que agem mediante interações entre sua própria cognição, outras cognições e o meio vivido, nesse sentido, desconsidera-se, também, a dicotomia entre sujeito-objeto.

Moscovici considera a natureza das representações compreendendo que o sujeito é ativo no processo de constituição de sua dimensão subjetiva, através da conexão semiótica que estabelece com a sua realidade social. Ao considerar que as leis constituintes das representações sociais são, na realidade, elaboradas por uma construção interligada entre as leis ditas “individuais”, o autor também vislumbrava a quebra da dicotomia individual/coletivo nas ciências humanas.

Para compreendermos melhor a TRS, vale considerar que esta constitui-se numa *grande teoria* (Doise, 1990, p.172) no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos base sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitam, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos. Nesse sentido, vale atentar para o caráter complementar que há em entre três correntes teóricas que a *grande teoria* assume, pois “Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam.”. (SÁ, 1998, p.65)

As três abordagens teóricas a partir da TRS não traz perspectivas antagônicas e sim abordagens que foram originadas a partir dos esforços de pesquisadores(as) tendo como ponto de partida pesquisas cujo aprofundamento da grande teoria se tornou mais adequado aprofundar as características de aplicabilidade. Dessa forma, as três abordagens que se desenvolveram a partir da grande teoria são: a abordagem processual, presente nos estudos de Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet, conhecida como Escola Clássica; a abordagem estrutural, liderada por Claude Flament e Jean-Claude Abric, identificada como a Escola do Midi e a abordagem societal, liderada por Willem Doise, apontada como Escola de Genebra.

As duas primeiras abordagens são bases para esta pesquisa, pois a abordagem societal, liderada por Willem Doise, investiga a representação entre grupos, o que não corresponde aos

nossos objetivos. Assim, esta pesquisa tem como base a abordagem processual, pois focaliza as pesquisas nos processos e estudos das RS caracterizados no saber social conduzido pelo estudo e dos fenômenos cognitivos orientados pelas marcas sociais e suas condições de formação.

De acordo com a mesma autora, este estudo apóia-se no conteúdo dessas representações e se baseia no suporte dos conteúdos da linguagem, contida em documentos, das práticas, das falas, das imagens, entre outros. O estudo dos conteúdos implica, assim, abarcar o campo da representação social, ou seja, a totalidade de expressões, imagens, idéias e valores presentes no discurso sobre o objeto, dessa forma, a noção de campo da representação implica entendê-la como um campo estruturado de significações, saberes e informações.

Segundo Arruda (2002), a abordagem processual complementa-se com a busca do princípio que estrutura esse campo de estudo como um sistema, seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos. Dessa forma, a autora alerta que a coleta de material para este tipo de enfoque geralmente é feita com metodologias múltiplas, tais como entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos, os quais serão considerados, de acordo com a realidade dos participantes, para a realização desta pesquisa.

A abordagem estrutural, por sua vez, foca seus estudos no campo estruturado e aborda o campo semântico, o núcleo estruturante e o conjunto de significados por meio de diferentes métodos de associações de palavras. Essa abordagem visa identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza, considerando um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos. (ABRIC, 2000; 2003)

Baseada no processo de objetivação de Moscovici e no trabalho de Asch sobre a percepção social, Abric e Flament propuseram uma abordagem conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC). Essa abordagem, segundo Sá (1998), contribui para compreender as lógicas sociocognitivas implícitas nas organizações gerais das representações sociais em que o sistema central é onde o consenso da representação é encontrado e, assim, constitui sua base comum partilhada coletivamente. Nesse sentido, considera a homogeneidade do grupo que é identificada a partir do momento em que o objeto da representação é definido. Nesse enfoque, é possível identificar como os membros de um grupo podem reconhecer um ao outro, mas,

também, é o que os diferencia de grupos vizinhos e, assim, em grande parte, isto contribui para a identidade social dos grupos.

Para Abric (2000, p. 28)¹⁷, as representações têm papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e são sustentadas por quatro funções que são finalidades próprias das representações sociais:

1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.

2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.

3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

4) Função justificadora: por essa função as representações permitem, posteriormente, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

Dentre as funções elencadas, destacaremos mais adiante os saberes e as práticas sociais, pois, segundo Sá (1998, p. 50), para a construção do objeto de pesquisa em RS, há de se considerar que o par sujeito-objeto deve estar ligado por "um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações".

2.1 BASE CONCEITUAL DOS S

Esta proposta de pesquisa tem como base conceitual os constructos: Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio, a

¹⁷ As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles. Vale destacar que, devido às suas especificidades e por sua estrutura e hierarquização do objeto social na perspectiva, elementos periféricos e núcleo central (NC), a abordagem estrutural de Abric (2003) ganha o *status* de subteoria das RS, complementando-a, sendo reconhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC).

qual convencionamos chamar de “base conceitual nos “S”” devido ao núcleo central das ideias estarem em volta de palavras âncoras iniciadas pela letra “S”, conforme podemos observar com a sinalização em negrito.

Os “S” nos traz um valor simbólico singular, pois, coincidentemente, mas muito bem articulado, é a letra responsável por legar o plural dos léxicos, sua essência, portanto, nos ensina o eterno exercício de conviver em harmonia com a pluralidade que nos é inerente em nossa essência psicossocial. Essas bases serão mais exploradas a seguir, contudo, vale salientar que Subúrbio já foi contextualizado e discutido no capítulo I, logo, aqui nos centraremos nos demais constructos sem perder de vista o contexto exposto até então.

2.1.1 Representações sociais e sua relação com os saberes e práticas

A TRS se faz relevante para compreender a constituição dos saberes fundamentados nas relações sociais em determinado contexto, considerando o espaço, as experiências e as vivências dos atores/atrizes sociais. Sobre os saberes, a teoria abre possibilidades para “revelar como contextos e comunidades diferentes produzem saber sobre si mesmos e sobre outros, bem como sobre questões que são relevantes para o seu modo de vida” (JODELET, 2002, p. 28). Dessa forma as relações sociais são essenciais para contextualizar os fenômenos na construção de representações sociais.

Para Jovchelovitch (2008, p.87), a teoria das representações sociais é uma teoria sobre os saberes sociais que investiga a construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. Para a autora, as representações sociais expressam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos em sua dimensão cognitiva (relacionada ao objeto/mundo de conhecimento) e dimensão afetiva e social (relação eu/outro). Sendo assim, afirma que as RS constituem-se em estrutura psicológica, interrelacional e epistêmica e expressam sentimentos contraditórios e ambivalentes.

Contudo, a autora (*idem*, p. 24) alerta que toda produção de saberes e as possibilidades comunicativas desses saberes estão imersos em relações de poder, o que pode provocar – e provoca – uma assimetria de saberes e, conseqüentemente, de poder. Dessa forma, a assimetria no status e na valorização de diferentes saberes acarreta na forma como o saber é comunicado através das práticas, estabelecendo sua veracidade e construindo autoridade. Esse processo de dominação, por sua vez, se dá através dos encontros não-dialógicos que se

caracterizam pela ausência de reconhecimento mútuo. Sobre esse processo, Jovchelovitch (*idem*, p.241) anuncia que “[...] a perspectiva expressa no conhecimento do outro é negada e o reconhecimento permanece preso ao poder de um sistema de saber sobre o outro”, produzindo segregação e exclusão social.

Nesse contexto, observamos que a socialização do saber não se faz num vazio social, mas em um contexto de práticas concretas que envolvem grupos humanos. Dessa forma, a construção da realidade desemboca na questão da comunicação e na socialização do saber tendo em vista que as representações sociais se materializam sob a forma de discurso oral, de textos, imagens, objetos, entre outros (JODELET, 2002). Nesse contexto, a autora aborda que negligencia-se o fato de que as práticas são sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos e que, apesar de sua importância teórica, ainda são estudadas aquém do desejado pela Psicologia Social.

Sobre as relações entre representações e práticas sociais, Arruda, et.al (2000, p.262) demonstram há dificuldade ao tentar "definir", de forma absoluta, a natureza de tais relações, pois muitos pesquisadores discutem se são elas interdependentes ou se haveria uma relação de determinação de uma sobre a outra. Contudo, a autora afirma que, atualmente, há o domínio da idéia de interdependência entre elas, ou seja, as RS regulam as práticas sociais dos sujeitos, porém, ao mesmo tempo, elas emergem das diferentes práticas sociais, da diversidade das práticas no cotidiano. Ao verificar a complexidade do tema, Rouquette (1998, p.44) contesta a afirmação de mera reciprocidade de influências entre práticas e representações, assim pondera que não existe equivalência nas duas "influências" completando que "convêm tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações".

Tendo em vista as considerações aqui postas sobre representações sociais e práticas, corroboramos com ARRUDA, et. al (2000, p. 263) ao afirmar que acreditamos nas contribuições que o desvendamento das práticas pode oferecer à compreensão das representações e, ambas, à construção da realidade social. A autora cita que Faucheux e Moscovici afirmavam que a psicologia social, como ciência e prática, é, indiscutivelmente política: ela tem um alcance político, assim e Arruda (*idem*) sugere que o estudo comprometido das práticas sociais evidencie novos caminhos, mostrando que a TRS pode colaborar não só para a compreensão dos problemas sociais da atualidade, como também para a intervenção que contribua com sua solução.

Os conceitos de saberes e práticas vinculados às representações sociais são fundamentais para relacionar a TRS à educação que emerge na contemporaneidade, pois concordamos com Alves-Mazzotti (2008) quando esta afirma que as pesquisas educacionais necessitam de um olhar psicossocial para que tenham influência sobre as práticas educativas, já que esse ‘olhar’ possibilita considerar o sujeito social e sua subjetividade (seu mundo interior) o que restitui o sujeito individual ao mundo social. Ressaltamos o pensamento da autora (*idem*, pg. 21) ao afirmar que as representações sociais apresentam elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo já que esses elementos orientam condutas e práticas sociais.

No tocante às pesquisas brasileiras, os estudos em representações sociais aparecem mais fortemente no decorrer dos anos 1980, trazendo avanço em várias áreas e possibilitando um olhar sobre a Educação (DURAN; VILLAS BÔAS, 2012, p.13). Dessa maneira, o caminho que anuncia a compreensão da postura do pesquisador em educação é constituído, principalmente, por suas opções epistemológicas que sustenta suas atitudes e práticas cotidianas.

Devemos, portando, justificar que a base na qual esta pesquisa se aporta está na Teoria das Representações Sociais (TRS) devido à semelhança que esta mantém com a Educação Social (FREIRE, 1987; GADOTTI, 2000; GOHN, 2006; CALIMAN, 2010), pois ambas consideram saberes para orientação de condutas e práticas sociais. Nesse viés, consideramos que há outros meios e entornos educativos complementares à escola para atender as demandas existentes. Esses ‘meios e entornos’ são denominados espaços de educação não formais ou, ainda, informais.

2.1.1.1 Educação na contemporaneidade: práticas que contemplam saberes

Tendo em vista o contexto que emerge até então, para refletir sobre o ato de educar nos dias atuais nos valeremos das metáforas do *legislador* e do *intérprete*, abordadas por Bauman (2010), pois tais referências, ligadas à modernidade e à pós-modernidade, respectivamente, nos convida a pensar sobre o ato de educar na contemporaneidade. Bauman (*idem*, p. 101) aborda que, sob a ótica da razão moderna, a educação foi "uma resposta do tipo 'gerenciamento de crise', visto que foi uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem".

A educação era, assim, sinônimo de escolaridade, já que visava moldar a sociedade no intuito de fazer com que os indivíduos aprendessem, se apropriassem e praticassem a racionalidade da vida social. Dessa forma, BAUMAN (2010, p. 103) nos diz que a educação

(...) significava um projeto de tornar a formação do ser humano uma responsabilidade plena e exclusiva da sociedade como um todo, em especial de seus legisladores. Significava o direito e o dever do Estado de (...) formar seus cidadãos e guiar sua conduta. Representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada.

Nesse pensar, Bauman aborda a pluralidade como inevitável e nos diz que "a comunicação entre tradições se torna o maior problema do nosso tempo" (2010, p. 196), uma pluralidade que não está aí para ser "resolvida", mas que cria a necessidade de "especialistas em tradução entre tradições culturais" (*idem*, p. 197), pondo-os como um dos mais importantes peritos contemporâneos. Assim, ainda destaca que a estratégia pós-moderna de trabalho intelectual é aquela caracterizada pela metáfora do papel do "intérprete", a fim de que sejam compreendidas no interior de um sistema de conhecimento fundamentado em outra tradição.

Dessa forma, Bauman (2010, p. 20-21) explica que:

Em vez de orientar-se para selecionar a melhor ordem social, essa estratégia objetiva facilitar a comunicação entre participantes autônomos (soberanos). Preocupa-se em impedir distorções de significado no processo de comunicação. Para este fim, promove a necessidade de penetrar em profundidade o sistema estrangeiro de conhecimento do qual a tradução deve ser feita [...] e a necessidade de manter o delicado equilíbrio entre as duas tradições que interagem, indispensável tanto para a mensagem não ser distorcida (com relação ao significado investido pelo remetente) quanto para ela ser compreendida (pelo destinatário).

Assim, reforçamos que o desafio da educação está nas suas especificidades, pois entendemos que não é homogênea, tendo em vista que o ser humano está inserido numa sociedade que tem uma cultura e é singular na sua subjetividade. Dessa forma, pesquisadores (COSTA, 2000; GADOTTI, 2000; BOMFIM, 2016, entre outros) se mobilizam e apontam perspectivas que rompem limites de espaço para educação na contemporaneidade. Assim, ganha amplitude a necessidade de um diálogo, "comunicação", entre os saberes produzidos nos espaços formais de educação com aqueles produzidos nos demais espaços extraescolares tradicionalmente excluídos do cenário da política educacional.

Essas ideias são oriundas de lutas e necessidades emanadas da sociedade, por isso Trilla (1996, p.17) aponta que a nomenclatura “não-formal” começa a aparecer na linguagem pedagógica nos finais dos anos setenta e que, atualmente, tais experiências vêm assumindo um espaço significativo no cenário nacional e mundial. Contudo, alerta que há de se considerar experiências anteriores marcantes junto aos movimentos populares, à educação de adultos e aos grupos minoritários, nesse contexto vale citar como referência o educador Paulo Freire¹⁸.

Gohn (2008) também ressalta que, até os anos 80, era dada pouca importância para a educação em espaços não formais, pois as políticas públicas estavam voltadas para a sistematização da educação formal e só nos anos 90, com as mudanças ocorridas na sociedade e, principalmente, no mundo do trabalho, começou-se a ocorrer algumas alterações no que se refere à interlocução entre os grupos.

A ação de refletir sobre a educação enquanto fenômeno da contemporaneidade responsabiliza o pesquisador a examinar além do processo de formação e do ensino-aprendizagem, abarcando várias linhas de conhecimento e considerando o saber nas suas perspectivas e especificidades. A peculiaridade da educação enquanto área de saber está, justamente, em seu entrelace com outros conhecimentos, por isso Charlot (2006, p.9) situa a ciência da educação como um campo de saber fundamentalmente mestiço, pois nele “se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.”.

A educação, nesse contexto, pressupõe uma multiplicidade de mundos, ou seja, são vários sistemas de referência, pontos de vista ideológicos e vozes, ora concordantes, ora concorrentes, sobre o mundo que nos cerca, assim, também devemos considerar que, nesse embate de vozes, há estratégias discursivas que prevalecem. É justamente nesse pensar que consideramos contraditório propostas educacionais homogeneizadoras¹⁹ na contemporaneidade, pois, muitas vezes, envolvem um projeto mais amplo de construção de

¹⁸ Desde a década de 60, Freire lança a ideia de educação como uma prática libertadora que tem como característica a emancipação do sujeito perante sua condição de opressão e, assim, o processo educativo surge como um caminho que prepara esse sujeito para transformar sua realidade.

¹⁹ Ao abordar sobre o desafio da diversidade, CONSORTE (1997) reflete sobre o culturalismo e a educação nos anos 50 e afirma que houve uma proposta homogeneizadora da escola cujo projeto mais amplo era a construção de um país branco, ocidental e cristão, que se manifestava em todo lugar, castrador de tudo que dele divergisse. Para a autora, “o culturalismo como esforço de compreensão da diversidade humana constitui-se no processo de crítica ao evolucionismo, caracterizando-se, fundamentalmente, por duas rupturas: uma com o determinismo geográfico e outra com o determinismo biológico”(p.27).

um país branco, ocidental e cristão fundamentado na manutenção da desigualdade social traduzida, também, nos espaços segregados.

Ao tratarmos sobre a relação entre a educação e os espaços segregados, vale considerar que, além da escola, existem outras formas de educação experienciadas por meio de uma riqueza de metodologias, projetos e ações junto ao esporte, ao trabalho, ao lazer e à cultura. Em muitos casos, a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros espaços formais, ou não, o apoio indispensável para superar as suas condições. Dessa forma, percebemos que, nesse contexto, a escola é indispensável, mas sobre ela não se pode jogar toda responsabilidade na luta contra a exclusão social. (CALIMAN, 2010, p. 242-243)

É baseado nessa realidade que CALIMAN (2010, p. 243) destaca a Pedagogia Social e enfatiza seu potencial crítico e transformador, pois esta considera o espaço fora do sistema escolar, mas com ele articulado, como objeto de pesquisa. O autor informa que essa pedagogia teve origem na Europa e se manifesta como fruto de um estilo e resposta ao imperativo constitucional brasileiro da educação como direito de todos e dever do Estado e da família preconizado no primeiro artigo da LDB²⁰. Dessa forma, justifica que, por esse motivo, a dimensão prática da educação social sempre foi muito intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos setenta.

A Pedagogia Social também é definida como um tipo de intervenção social (Martin, 2001, p. 21) realizada através de estratégias e conteúdos educativos em áreas de promoção do bem-estar e de melhora da qualidade de vida. Nesse pensar, mediante uma série de mecanismos empenhados em resolver problemas coletivos (serviços sociais, políticas educativas e sociais), assim como prevenir problemas da população em geral, visa-se garantir uma série de direitos para uma correta vida comunitária (desenvolvimento comunitário) e otimizar os processos de socialização. Dessa forma, a entendemos como uma ação teórico-prática e socioeducativa realizada por educadores ou agentes sociais.

De acordo com Caliman (2010), os projetos, instituições e práticas socioeducativas são caracterizadas por atuarem em atividades de auxílio e suporte de caráter assistencial, a exemplo da Educação Social, respondendo a demandas próprias de faixas etárias específicas, como a infância, adolescência e juventude, que, por sua vez, estão inseridas no contexto de

²⁰ Essa educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

situação de risco, vulneráveis às circunstâncias e relações contínuas de conflitos que englobam problemas decorrentes da diversidade cultural, comportamental e territorial, os quais incluem a população alvo da Educação Social.

O autor aborda que a prática de Educação Social está ancorada aos ideais da Pedagogia social e se faz presente na sociedade através de práticas socioeducativas diversas. Tais práticas emergem em projetos, programas e ações sociais como oportunidades significativas para os jovens em condições de vulnerabilidade no espaço que habitam e onde buscam razões que dêem sentido maior e duradouro para sua existência.

Contudo, ainda demarca que, apesar de estarem imbricadas, Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. A primeira é uma teoria que fornece ferramentas para a segunda, que é uma *práxis*. A Educação Social, como dimensão prática da Pedagogia Social, tende a intervir, principalmente, em situações em cuja realidade emerge pedidos de ajuda, de solidariedade, de orientação (CALIMAN, *idem*, p. 257). Daí a semelhança com a função orientadora da TRS.

Moraes (2010, p.1) aborda que a Pedagogia Social vem sendo estudada por diferentes pesquisadores e apresenta múltiplas definições, o que a lega uma característica peculiar. Contudo, ela se distingue por ser um campo de estudo no qual a conexão entre Educação e Sociedade acontece de forma prioritária, ou seja, é ancorado nas práticas educacionais que acontecem em diferentes espaços não-formais de educação com o objetivo de amenizar e combater os problemas sociais.

Dessa forma, pensar a educação que emerge no contexto atual também sugere pensar em diversos espaços educativos já que a ruptura com o local não faz mais sentido, pois, conforme sugere Dowbor (2006), uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação: a de que os estudantes, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O autor ainda destaca que o desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham.

Nesse sentido, Dowbor (2006, p. 01) relata que:

Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao

articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve.

Por isso, corroboramos com Freire (2002, p.17) quando afirma que “assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”. Dessa forma, entendemos que, enquanto profissionais da educação, temos o dever contribuir para alcançar saberes que superem a leitura e a compreensão ingênua de mundo e, sobretudo, que permita a leitura e a compreensão por uma visão de indivíduos concretos e históricos, assumindo o papel de sujeitos que fazem e refazem o espaço vivido.

Corroboramos com Gohn (2006) quando sugere retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Entendemos, também, que essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifique seu sentido e significado. Ainda corroboramos com a autora ao afirmar que a educação não-formal é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado as próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social.

Nesse sentido, nos resta contribuir, conforme sugere a mesma autora, para que as escolas sejam centro de referências civilizatórias nos bairros onde se localizam, considerando a articulação dos processos de participação da sociedade civil, articulando os espaços de educação formal com os de educação não-formal e, ainda, informal, para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo. Nesse contexto, a teoria das representações sociais assume importante contribuição na medida em que considera as pessoas e os grupos não como receptores passivos, mas como pensantes e produtores de suas próprias representações, com suas singularidades, propondo soluções às questões que eles mesmos colocam.

Considera-se, nesse viés, que a construção do processo educativo se dá por meio de experiências que formam a mentalidade coletiva e a consciência de cidadania (GOHN, 2012). Nesse sentido, ao considerar o espaço local na busca de melhorias das condições de vida no seu entorno, através do exercício da cidadania, saímos da posição de atores passivos para agir segundo os interesses locais. Gohn (*idem*) nos diz que a concepção clássica de cidadania refere-se aos direitos e deveres do cidadão perante a sociedade, e estes devem ser conquistados, e não apenas concebidos.

Ferraro (2002) acrescenta que a participação dos indivíduos, neste processo, nasce e se qualifica na subjetividade e no contexto de sua comunidade, e ainda afirma que é nesta participação, e em sua qualificação, que incide a educação. Neste pensar, o conceito de sustentabilidade local respeita as especificidades de cada território, através dos processos de auto-gestão e de permanente construção e evolução. Portanto, a integração do indivíduo com o território onde o mesmo está inserido é o caminho aqui proposto para se pensar em sociedade sustentável e, da mesma forma, para potencializar as condições favoráveis e amenizar as condições desfavoráveis de cada território.

Nesse pensar, é importante citarmos o entendimento, proposto por Ferraro (2002, p.281), sobre sustentabilidade:

(...) a sustentabilidade é o resultado natural das sociedades autônomas que, ao escolherem e construírem seu destino como comunidade, o fazem na produção indissociável de sua cultura, suas tecnologias e seu ambiente, entendidos como aspectos dinâmicos de uma realidade, frutos de um processo histórico e dialético.

Acrescentamos, enquanto pesquisadores em educação, que essa perspectiva nos traz uma tomada de consciência mais viva quanto aos nossos papéis sociais e educativos enquanto colaboradores para edificação de sociedades sustentáveis, partindo do pressuposto de que não há emancipação social durável sem a participação efetiva das comunidades. O princípio da sustentabilidade, sob o ponto de vista Gadotti (2008), está interligado ao da ecopedagogia²¹ no qual levamos em consideração o respeito pela diversidade, pela cultura, pela identidade, enfim, é a pedagogia centrada na vida, em que o educador deve acolher e cuidar do educando.

É nesse pensar que Gadotti (2008, p. 76) traz o conceito de quietude como virtude, conquistada com a paz interior, e não pelo silêncio imposto, nesse sentido, quietude tem a ver com ouvir, escutar, conhecer, aprender com o outro. O autor afirma que, diferente de chegar falando, com o discurso pronto, ditando normas, impondo o discurso único, a quietude está relacionada com criar condições para que muitas narrativas, hoje silenciadas, ganhem vida.

²¹ Gadotti (2008, p.76) explica que, de forma crítica, o conceito de desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. Nesse contexto o autor traz o conceito de Pedagogia da Terra, a *ecopedagogia* ao explicar que ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, ou seja, uma pedagogia *biófila* que promove a vida e respeita todas as formas de vida. Para o autor, esta é uma pedagogia democrática e solidária visto que encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos.

Essa é uma postura já defendida por FREIRE (1969) ao afirmar que uma educação humanizada considera as subjetividades dos seres envolvidos nesse processo.

Gadotti (2000) nos chama a atenção ao afirmar que, seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*. Dessa forma, o autor propõe que a *pedagogia da práxis*, como uma pedagogia transformadora em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, no contexto contemporâneo.

Tendo em vista o que foi posto até então, para compreender que a política da vida se refere a engajamentos radicais, que procuram incrementar as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória, é necessário romper com o estabelecido, construindo alternativas, mesmo que o poder instituído tende a naturalizar injustiças. Assim, faz-se necessário reconhecer que a utopia promete a emancipação na medida em que projeta no futuro modelos de organização social que contemple as diferenças sem, contudo, eleger um único modelo/cultura em que se esgote a aventura humana, lançando o desafio da convivência.

2.1.2 Juventudes numa perspectiva dialógica

Nas últimas décadas, a educação surge como um fenômeno sobre o qual os olhares se voltam na esperança de transformação social diante das problemáticas emergentes. Por outro lado, sua relação com a juventude tem sido alvo de burburinhos que tendem a cair numa visão determinista rumo ao fracasso de ambos, pois, conforme diz Abramo (2007), há grande dificuldade para se superar a imagem dos jovens como “problema social” e conseguir estabelecer diálogo com eles.

Em entrevista concedida no I Seminário Nacional do PNEM, essa dificuldade também foi exposta por CARRANO (2013):

O desafio de trabalhar com a juventude na escola é o desafio de compreender e entender essa juventude, que muitas vezes é mal compreendida, por que não significa concordar com tudo que a juventude faz, com tudo o que a juventude é, representa, sente e pensa. É penetrar no seu universo simbólico. Não há diálogo sem essa penetração no outro, no universo simbólico do outro, para que ele venha para essa escuta, para essa relação.

A posição de escuta e o esforço para compreensão do universo simbólico dos jovens é o que o autor considera fundamental para estabelecer um diálogo com eles e é, justamente, o que caracteriza o desafio de trabalhar com a juventude na escola: uma perspectiva dialógica. Para Freire:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1987, p.102).

Gadotti (1996) afirma que o diálogo tem algumas virtudes: a primeira é o respeito aos educandos enquanto indivíduos e enquanto expressões de uma prática social; a segunda é escutar as urgências e opções dos educandos e terceira é a tolerância para conviver com o diferente.

Dessa forma, neste trabalho, o conceito de juventudes está ancorado ao reconhecimento de que sua compreensão deve partir de uma perspectiva dialógica (FREIRE, 1987) na qual devemos considerar realidades plurais, pois fenômenos distintos, além daqueles vividos na escola, estão imbricados nesse contexto: família, educação, trabalho, contexto socioespacial, dentre outros (CASTRO & ABRAMOVAY, 2003; ABRAMO, 2007; LEIRO, 2004).

O termo “juventudes”, tal como é reconhecido no plural, visa enfatizar que “a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens” (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p.25). De acordo com os autores, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidos pelas características socioeconômicas e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres, indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos, tradicionalmente ocupam na sociedade.

A perspectiva sociológica sobre as juventudes ganhou notoriedade no Brasil a partir da inclusão do art. 227 na Constituição Federal Brasileira de 1988 que traz o jovem como sujeito de direito e pronuncia que, não apenas do Estado, como também da família e da sociedade é o dever de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à

dignidade. Esse foi um marco para o reconhecimento desse grupo social como sujeitos de necessidades e direitos específicos pela própria condição juvenil.

No Brasil, hoje, busca-se articular ações e debates para estruturar políticas públicas de juventudes (CASTRO, 2009). Em 2005, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), várias ações e avanços foram conquistados, a citar o lançamento do primeiro Guia de Políticas Públicas de Juventude pela SNJ (BRASIL, 2006) que destaca a importância do entendimento sobre as singularidades e as peculiaridades das juventudes, objetivando garantir direitos a esta geração.

O Guia (BRASIL, 2006, não paginado) reconhece e ratifica que as políticas públicas passaram a incluir as questões relacionadas à juventude de forma mais substanciada e consistente por "motivos emergenciais, já que os jovens são os mais atingidos pelas transformações no mundo do trabalho e pelas distintas formas de violência física e simbólica que caracterizam o século XXI". Dessa forma, a concepção de política pública passou a considerar a juventude como uma condição social e os jovens, como sujeitos de direitos.

A perspectiva sociológica, portanto, busca superar a consideração de juventudes como mera categorização por idade e passa a considerar o contexto social vivido pelos jovens. Nesse contexto, a desigualdade social é citada por Novaes (2003, p.122) ao afirmar que, para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades, há ainda outro critério de diferenciação, além do gênero e raça: o endereço. O autor explica que "certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia".

É nesse sentido que Laranjeira, Teixeira e Bourdon (2007, p. 103), ao abordarem sobre juventudes no contexto do SFS, atentam para a maneira de como os jovens falam de si mesmos e em expressões recorrentes que compõem o retrato do "jovem da Cidade Baixa", "o jovem do subúrbio". As autoras afirmam que esses jovens se percebem inferiores pelo olhar do outro que denuncia o estereótipo negativo de "marginal" e, por isso, resistir e superar os estigmas são tarefas das mais diversas ordens, numa lógica em que as desigualdades sociais e econômicas se aprofundam.

Nessa realidade, resistir e superar os estigmas são tarefas das mais diversas ordens porque, conforme explica GOFFMAN (1988, p. 123), numa perspectiva sociológica, quando se trata de estigmas e alinhamentos "intragrupais", a natureza de uma pessoa, tal como ela mesma e nós a imputamos, é gerada pela natureza de suas filiações grupais. A autora justifica

elucidando que já que o que um indivíduo é, ou poderia ser, deriva do lugar que ocupam os seus iguais na estrutura social, o seu grupo real, então, este sofrerá as mesmas privações que ele sofreu porque têm o mesmo estigma.

A realidade posta até então reforça a necessidade de uma postura educacional dialógica com as juventudes na qual novos saberes emergem como constructos importantes para o processo educativo. Saberes estes imbricados com a diversidade de subjetividades que emergem do ser jovem, pois “A educação sempre lida com os saberes em que se assenta a vida humana em sociedade” (MARQUES, 2000, p. 115).

Dessa forma, no contexto educacional, MARQUES (2000) propõe considerar os saberes em um processo não coercitivo, numa interlocução da linguagem em que os sujeitos desse processo educativo possam, dentro das mesmas condições, participar desse momento dialógico através da problematização, argumentação das suas ideias, interpretação, justificativas, assentando, assim, saberes reais e válidos para sua vida no mundo.

A educação hoje se aquilata não mais pelos títulos que confere, mas pelas aprendizagens a que conduz, relevantes, efetivas e eficazes na concreta configuração e reconstrução autotranscendente do ser, homem singularizado entre os homens. (MARQUES, 2000, p. 122).

Por isso, corroboramos com Costa (2000) ao afirmar que a educação deve ser entendida de forma abrangente, não podendo limitar-se à educação escolar e, sim, incluindo outros aspectos que possam auxiliar os jovens no exercício da vida pública, como o desenvolvimento pessoal, profissional, as relações sociais e o trato com as questões do bem-comum. O autor destaca que os espaços educacionais devem ser compreendidos como múltiplos, ultrapassando os muros das escolas e atingindo outros espaços de referência, como organizações sociais, movimentos sociais, entre outros.

Dessa forma, abarcamos as reflexões teóricas da sociologia da juventude com pretensões de *ir além* (LEIRO, 2004, p. 70) reconhecendo os saberes da juventude, na sua dimensão representacional, sobre seu contexto socioespacial. Isso porque considerarmos que os jovens, “longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2015, p. 44-45).

Nesse pensar, a apreensão das representações sociais dos jovens sobre seus espaços vividos é fundamental para elaboração de quaisquer práticas socioeducativas que almejem

atingir esse público. Sobretudo, pensamos que seus saberes e suas práticas não devem ser ignorados, pois propostas de intervenções significativas poderão ser efetivadas. Essa proposta ganha notoriedade ao considerarmos que se alargam as possibilidades de agregar a discussão acadêmica integrada ao senso comum, promovendo a reflexão, o questionamento e um diálogo possível entre as teorias apreendidas e as práticas educativas na comunidade, desempenhando papel fundamental na edificação do processo de sustentabilidade da comunidade local.

Essa ideia nos devolve a compreensão de que se faz necessário a união de diversos esforços, juventudes e demais atores sociais, políticas públicas, entre outros, que considerem as representações das juventudes sobre seus espaços sociais vividos. Nesse sentido, as dinâmicas de solidariedade e colaboração passam a predominar, passando a ser basilar a iniciativa social, que envolve muitas pessoas, e a participação informada de todos no enfrentamento dos problemas em comum, assim a qualidade de vida e o desenvolvimento dependem da organização das complementaridades, porém respeitando as individualidades.

2.1.3 Um olhar social sobre o espaço de vivido

Nesse momento, faz-se importante pensar o espaço social aos olhos de Lefebvre (2006), pois o autor reflete a produção do espaço no processo de reprodução social e propõe uma teoria que entende o espaço como fundamentalmente atado à realidade social. Para o autor, o espaço “em si mesmo” não serve de ponto de partida epistemológico, pois não existe em “si mesmo”, o espaço, portanto é, sempre, produzido socialmente. Nesse sentido, por ser essencialmente heterogêneo, o espaço social caracteriza-se como um campo de possibilidades de construção de um espaço diferencial.

Conforme vimos com Bauman (2010), educar era a maneira, por excelência, para guiar condutas e todos os espaços deveriam, desde já, serem ativos diante desse objetivo. Exatamente nesse sentido que Lefebvre (2006, p.7) anunciara que o espaço da “modernidade” tem características precisas: “homogeneidade-fragmentação-hierarquização”. O filósofo explica sua afirmativa destacando o quão paradoxo é o espaço da modernidade, pois, se, de um lado, ele tende para o homogêneo através dos métodos de gestão e de controle, de vigilância e de comunicação, de outro, a mesma homogeneidade não se afirma nos seus

projetos fragmentados em lotes que produz guetos isolados nos arredores e nos centros caracterizados por uma hierarquização estrita.

A partir desse raciocínio, Lefebvre (2006) conclui que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência de maneiras de viver a vida em sociedade, da pluralidade e das simultaneidades de padrões. Essa concepção inclui, aqui, uma nova categoria do pensar (o espaço) que, igualmente às anteriores, saberes e práticas, educação e juventudes, não considera dicotomia entre sujeito-objeto, entre individual-social e tem como objeto de estudo do campo científico o humano como um ser histórico, ativo e constituído através de suas relações socialmente produzidas num determinado contexto.

Dessa forma, o autor define uma tríade da produção social do espaço: o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido. O espaço percebido é aquele apreendido por meio dos sentidos e relaciona-se diretamente com a materialidade dos “elementos” que constituem o “espaço”; o espaço concebido pressupõe que o mesmo não pode ser percebido enquanto tal sem ter sido concebido previamente em pensamento; o espaço vivido, por sua vez, está ligado à experiência vivida no espaço, ou seja, essa dimensão significa a experiência da vida cotidiana pelos praticada pelos seres humanos.

Essa abordagem tridimensional se constitui numa unidade triplamente determinada: o espaço somente emerge da interação entre as três, assim um espaço social inclui não somente a materialidade concreta, mas um conceito pensado e sentido, uma experiência. Podemos também dizer que o espaço é compreendido enquanto ativo e intrinsecamente imbricado numa rede de relações socialmente produzidas e reproduzidas num determinado contexto inserido no tempo. Como consequência, o objeto de análise é o processo ativo de produção humana/espacial que acontece no tempo.

Dessa forma, o espaço contém e está contido nas relações sociais, logo é historicamente construído pelo humano que o produz a partir de suas representações socialmente concebidas. Este conceito também aproxima das bases da Teoria das Representações Sociais, sobretudo, considerando a afirmativa de que o espaço geográfico é o espaço construído socialmente a partir das práticas sociais exercidas pelos atores sociogeográficos (BOMFIM, 2009).

Bomfim (*idem*) nos apresenta o conceito de "representação socioespacial" e relaciona a identidade social dos sujeitos com o espaço vivido. A ideia apresentada ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo, para se preocupar com um espaço no qual os

sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular. Tais ideias, inscritas nos processos de apropriação do território, caracterizam os espaços vividos como lugares de pertença social onde a vida cotidiana e as experiências se assentam sobre o conceito de território e de espaço vivido. Essas reflexões trazem um conceito de território que busca a relação afetiva que o sujeito tem em suas vivências nos espaços.

Nesse pensar, o conceito de território aparece como um sistema de signos reveladores da relação natureza/cultura que comanda a lógica do mundo, pois, de acordo com Bomfim (2009, p.93):

A existência humana se inscreve necessária e essencialmente num território. Assim, o território, o espaço vivido constitui efetivamente uma matriz de existência social, uma mediação entre experiências vividas, relações sociais e representações construídas por indivíduos.

Nesse exercício, também trazemos à tona o conceito de território trazido por Milton Santos (1999, p.8). O território, nesse pensar, não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas, pois, o território tem que ser entendido como o território usado, o que significa dizer que este não é o território em si, e sim, o chão mais a identidade. A identidade, por sua vez, é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence, portanto o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

A relação dos jovens com o território é fundamental e suas práticas devem ser pensadas como manifestações de uma cidadania ativa, principalmente quando constatado que as desigualdades sociais também são características desse contexto, por isso Milton Santos nos traz que:

O território, pela sua organização e instrumentalização, deve ser usado como forma de se alcançar um projeto social igualitário. A sociedade civil é, também, território, e não se pode definir fora dele. Para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada (2007, p. 151).

Nesse entendimento, Bomfim (2009, p. 54-55) explica que as problemáticas sociais e o território vivido tornam-se cada vez mais uma chave para a compreensão e a explicação das realidades e das identidades socioespaciais. Essa ideia evidencia os significados sócio-

simbólicos que estruturam as relações sociais, topológicas, estéticas, afetivas e políticas entre os sujeitos e seu território.

Para tanto, podemos nos valer mais uma vez das reflexões de Milton Santos (2004, p. 171), agora, porém, com a ideia de espaço, para o autor, por suas características, por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros e, ainda, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, o espaço é o resultado de uma *práxis* coletiva que reproduz as relações sociais, assim o espaço evolui pelo movimento da sociedade como um todo.

Ao definir o espaço como resultado de uma *práxis* coletiva que reproduz as relações sociais, o autor reconhece que, a partir das experiências cotidianas compartilhadas no espaço, os indivíduos criam símbolos e significados que contribuem para forjar o próprio sentido de lugar. Dada a relação entre espaço e lugar, vale destacar que, segundo o geógrafo Milton Santos:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas também é o teatro insubstituível das paixões humanas, responsável, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2004, p. 322).

Desse modo, o elo com o lugar não despreza a consciência das relações de pertencimento e reciprocidade ao território e ao espaço que acolhe. Dessa forma, a realidade do grupo social é imposta pelos elementos estruturantes da memória que compõem as experiências vividas no espaço, refletindo, assim, a “força do lugar”. Logo, as experiências provocam a ancoragem no lugar, pois, pelo seu caráter identitário e agregador, o lugar é capaz de se antepor ao processo hegemônico engendrado pela globalização e possibilitar aos atores sociais estabelecerem resistência, assumindo o papel de “espaços de resistências”. Por isso, apesar destes acolherem “vetores da racionalidade dominante”, também os transforma e ressignifica. (*idem*, 2004)

É nesse sentido que a produção desses “espaços de resistência” se traduz em táticas de sobrevivências evidenciando, dessa forma, resistência às adversidades impostas. Esse processo revela a criação do que Certeau (1998) chama de táticas pelo “direito à cidade”: reivindicação de viver como cidadão. Para o autor, tática defini-se por:

“ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha.” (CERTEAU, 1998, p. 100)

As táticas são elaboradas “como a condição necessária para autonomia” quando as práticas se dão na “ausência de um *locus* próprio”, dessa forma elas podem ressignificar, “utilizar, manipular e alterar”. Entendemos, portanto, que, as táticas emergem quando as relações sociais acontecem num espaço imposto, “o espaço do outro”, organizado pela lei de um poder externo que, por sua vez, utiliza-se de “estratégias” capazes de “produzir, mapear e impor”. (*idem*, p. 92-100)

Considerando que, conforme sugere Bomfim (2009), a reconstrução do espaço é pensada enquanto produção social e supõe o sentido que os sujeitos dão a ele, nos espaços de exclusão socioterritorial destacamos os espaços socioeducativos, pois estes são, um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum e onde os sujeitos criam suas redes de significados sobre as coisas do mundo e do espaço de vida, numa tentativa de reforçar suas identidades sociais e espaciais.

Justamente nesse pensar, Bomfim (2016) afirma que valorizar o sentido que os sujeitos atribuem ao objeto social, como fenômeno do processo educacional no seu espaço de vida, é condição essencial para que eles compreendam a essência da complexidade e utilidade do pensamento e ação das problemáticas socioespaciais. Assim, partindo do pressuposto de que a educação deverá vincular-se à prática social, compreendemos que os processos formativos não devem se isentar da convivência humana daqueles que vivenciam o espaço escolar, pois este não é o único espaço de vivência e, certamente, outros espaços de vivências podem ser potenciais em oportunidades de ações colaborativas.

A noção de espaço torna-se, pois, imprescindível ao processo de humanização do ser humano visto que as relações humanas se realizam tanto por meio da linguagem, quanto do espaço. É com base nessa relação entre linguagem e espaço que Lefebvre (1991, p. 34), em *Lógica, tópica e dialética*, nos lega que “[...] o verbo não se fez carne, mas lugar e não lugar”. Essa demanda nos traz possibilidades de repensar o contexto vivido e agir para produção de uma nova história, conforme nos alertam os autores:

Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta. A consciência pelo lugar se superpõe à consciência no lugar. A noção de espaço desconhecido perde a conotação

negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história. (SANTOS, 2004a, p. 330)

Observamos, assim, a emergência de novas “territorialidades” na origem de “novas” economias, de “novos” espaços de vida e mesmo de “novas” solidariedades capazes de transformar radicalmente as concepções clássicas de regionalismo e de urbanismo. Dessas emergências (às vezes bem sucedidas) nascem o desejo de uma sociedade singular para valorizar sua identidade e controlar seu próprio desenvolvimento. (BOMFIM, 2009, p. 16 – 17)

Dessa forma, o conceito de espaço, pensado aqui, está ancorado na noção social de território proposta pelo pesquisador Bomfim (2009) em que, através de uma abordagem sócio-espacial, vai nos levar subsequentemente à necessidade de um discurso baseado na legitimidade das fronteiras em função dos modos de viver (qualidade de vida, sistema político, saúde, educação, rendimentos). Acrescentamos ainda que, como afirma o autor, essa perspectiva nos leva a uma tomada de consciência mais viva, enquanto pesquisadores em educação, quanto aos nossos papéis sociais e educativos no seio do desenvolvimento sustentável nos diversos espaços, partindo do pressuposto de que não há criação de emancipação social durável sem a participação efetiva da comunidade.

Conceber o espaço como significado de interação produtiva é entendê-lo como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois todos fazem parte do próprio espaço, interagem, experimentam e o vivenciam estabelecendo um elo entre tudo e todos. Por isso, somos levados a dialogar com Yi-Fu Tuan (2012) com o uso do termo topofilia, neologismo criado pelo autor para definir o “Elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”, assim topofilia (positivo) e topofobia (negativo).

Dessa forma, os espaços vivenciados, sejam eles lugares tofóbicos ou topofílicos, não passam imunes ao cotidiano. Por isso, corroboramos com o autor quando explica que a superfície da terra é extremamente variada, mas são mais variadas as maneiras como as pessoas percebem e avaliam essa superfície. Tuan (*idem*) nos diz que duas pessoas não vêem a mesma realidade, nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do ambiente.

Nesse sentido, julgamos coerente estabelecer um diálogo com Merleau-Ponty (2004), pois partimos do entendimento de que o “mundo vivido” e a subjetividade são basilares para refletir sobre o espaço na percepção do sujeito como integrante e em permanente interação. O autor tece críticas ao pensamento moderno pelo fato deste basear-se em dicotomias, a exemplo do espaço e do mundo físico, levando à generalização do mundo, e nos alerta a

“atentar para ao fato de que nossas relações com o espaço não são as de um puro sujeito desencarnado com um objeto longínquo, mas as de um habitante do espaço com seu meio familiar” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.16).

Entendemos, portanto, que, numa perspectiva dialógica que considera saberes, práticas e as relações com o espaço, a educação deve considerar o “elo afetivo” entre os espaços vividos e os sujeitos, pois consideramos que cada indivíduo traz consigo experiências vividas nos espaços e que tais experiências são percebidas como elementos de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência no espaço vivido, e sem dicotomias.

Apresentada a base conceitual nos “S” - Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio - nos cabe alertar que sua essência é plural, dessa forma, em se tratando de uma pesquisa que reconhece a relevância de apreender o pensamento social de jovens na orientação de práticas socioeducativas no espaço experienciado, por vezes se fez necessário construir uma negociação discursiva com autores indo, por exemplo, de Freire a Merleau-Ponty devido à emergência dos fenômenos de origem diversa, característicos do estudo de representação social aqui proposto.

Vale destacar que, no nível fenomenológico, as representações e a educação são fenômenos que se demonstram nas explicações populares, nos saberes do senso comum, nos modos de conhecimentos e na produção do espaço. Assim, enquanto fenômenos sociais, oportunizam o entendimento sobre como as ações sociais se elaboram e, conseqüentemente, como orientá-las considerando e vigorando suas potencialidades.

Por esse motivo, insistindo na possibilidade de potencializar práticas educativas na produção do espaço compartilhado pelos jovens, é imprescindível o apoio das representações sociais, enquanto teoria, devido à necessidade de legar suporte para que haja diálogos efetivos que consideram o senso comum, já que, baseadas nesse conhecimento, as pessoas tomam decisões importantes, tornando possíveis algumas condutas e inviabilizando outras. Dessa forma, apreender suas representações sobre o espaço vivido torna-se fundamental para estabelecer diálogos efetivos com os jovens e potencializar práticas sustentáveis. Nesse exercício, as bases conceituais evidenciadas dão suporte a este trabalho e são essenciais para compreensão dos caminhos metodológicos que anunciaremos.

3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O LOBATO

A pesquisa é de abordagem participante, uma vez que, conforme Brandão (1984), busca a plena participação da comunidade na análise da própria realidade a fim de promover a transformação social para o benefício dos participantes na pesquisa. O autor explica que esse tipo de abordagem de pesquisa caracteriza-se por sua ação educativa de investigação e ação social com o objetivo de promover a participação social para a melhoria da realidade dos participantes da observação. Dessa forma, apresenta um enfoque no meio social ao qual se procura uma plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade.

Conforme ainda diz o autor, os participantes desse tipo de pesquisa são as pessoas que sofrem por seu baixo poder aquisitivo, enquadradas como marginalizadas. A pesquisa participante é proposta a partir da tomada de consciência de que precisamos, enquanto profissionais da educação, propor pesquisas que surjam das necessidades educacionais locais, sem perder de vista o rigor metodológico característico de uma pesquisa, pois há de se considerar o impacto social da pesquisa em educação. De acordo com Demo (2000, p. 22) alguns métodos qualitativos seguem a direção de pesquisa "ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; não esconde a ideologia, mas sem perder o rigor metodológico".

Esta reflexão vista sob o enfoque histórico social do desenvolvimento humano, aponta para uma concepção espaço educativo aberto às transformações, às diferenças, ao erro, às contradições, à colaboração mútua, à criatividade, ao diálogo e à dúvida que promova a reflexão sobre o próprio processo de construção de conhecimento e compartilhamento de saberes. Assim, partimos da perspectiva paradigmática do tipo socioconstrutivista (JONNAERT, P; BORGHT, 2002.), tendo em vista que pensar e agir no espaço social faz parte dos elementos que fundamentam a teoria e método das RS. Dessa forma, ao buscar compreender de forma holística e dinâmica o objeto de estudo a partir dos fenômenos estudados, e tendo em vista o quadro teórico a partir da definição da problemática, nossa abordagem para apreender as representações sociais de jovens sobre o Lobato é interpretativo-qualitativa (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Dessa forma, para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (2011), esta designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (*idem*, p. 47).

Nesse momento, o autor indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Assim realizamos a pré-análise, que envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos submetidos à análise. Em seguida realizamos “a exploração do material”, na qual emergiram as unidades de codificação, ou seja, as categorias em razão de características comuns e classificação semântica agrupadas pelo sentido das palavras expostas, conforme no item “4.1 do capítulo IV - Imagens do Lobato sob a ótica das palavras, das fotografias e do discurso”

Por fim, efetuamos o “tratamento dos resultados – a inferência e interpretação”, realizadas no item “4.2 - RS do Lobato e pistas orientadoras para promoção/fortalecimento de práticas socioeducativas no SFS”. Nesse momento, calcados nos resultados brutos, vamos além do conteúdo manifesto dos documentos e os tornamos significativos ao passo que, segundo o mesmo autor, nesta fase interessa ao pesquisador o conteúdo latente e o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

A partir do exposto até então, a pesquisa aqui proposta pode ser considerada como exploratória, pois são raros os estudos que se debruçam a abordar as representações sociais dos jovens sobre o espaço vivido. Neste sentido, os resultados podem contribuir para uma maior familiaridade com objeto de estudo e, para tal, o engajamento da pesquisadora e sua inserção na comunidade foram fundamentais.

Quando se refere à pesquisa de natureza qualitativa, Minayo (2001) afirma que a mesma consiste em buscar um aprofundamento na compreensão de fenômenos sociais apreendendo-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, no nosso caso, na busca da apreensão das RS de jovens sobre o “Lobato”. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, a pesquisa qualitativa tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação, já que busca tratar de um universo de significados que correspondem a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que, para Minayo (2001), não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, a seguir falaremos sobre o contexto que envolve o espaço social desta pesquisa, sobre o local de coleta de dados e os instrumentos utilizados para este fim.

3.1 ESPAÇO SOCIAL DA PESQUISA

Esta pesquisa surge a partir de realidades que vivenciei, e vivencio, enquanto professora de escolas periféricas na Rede Estadual de ensino em Salvador, por isso o espaço social desta pesquisa é delimitado por um dos vinte e dois bairros do SFS no qual exerço atividades laborais enquanto professora. Foi no Lobato que percebi e me inquietei com a constante exposição de valores negativos ao Subúrbio e, mais enfaticamente, sobre o próprio Lobato, expondo, conseqüentemente, os jovens ao determinismo e à apatia de ações.

Nesse contexto, com as constantes tentativas de relacionar o espaço social apenas à violência e às mazelas da sociedade, menosprezando saberes e práticas, pensamos que apreender a representação social dos jovens sobre o Lobato, enquanto espaço social e *lócus* desta pesquisa, pode ser uma estratégia para potencializar espaços socioeducativos e ações sustentáveis. A seguir, veremos o mapa de localização que representa esse espaço.

FIGURA 4 - Mapa de localização do Lobato, Salvador - BA



FONTE: MAPS, Google. Lobato, Salvador - BA. Disponível em: <
<https://www.google.com.br/maps/place/Lobato,+Salvador++BA/@-12.9176554,-38.4822528,17z/data=!4m5!3m4!1s0x716101cd6283715:0xaf716eee6c6fb31d!8m2!3d-12.9175519!4d-38.4799947>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017

O Lobato possui uma paisagem atravessada pela Avenida Afrânio Coutinho (conhecida como Avenida Suburbana, e localmente chamada pelos jovens desta pesquisa de “Pistão”) e pela Linha Férrea Federal, possuindo uma das mais belas vistas de Salvador para a enseada dos Tainheiros, no bairro da Ribeira. Estudiosos nos dizem que:

O Bairro do Lobato compreende os núcleos do Alto do Cabrito e Boa Vista do Lobato e além do núcleo propriamente dito. Localizado na falha geológica de Salvador, ao norte do bairro de São Caetano. Lobato é um bairro antigo que foi marcado pela descoberta do primeiro poço de petróleo do Brasil, entretanto, esse importantíssimo fato histórico não é divulgado para as gerações que chegam, tornando-se assim um passado distante que a comunidade soteropolitana acaba por esquecer. (Bispo, Regis e Hetkowski, 2016, p. 34)

De acordo com Regis (2007), o processo de ocupação do Lobato começou a se intensificar a partir da decisão do governo do Estado da Bahia em recuperar a área dos

Alagados com um trabalho de aterramento no qual era preciso uma área para a remoção das famílias enquanto concluía-se a recuperação de Alagados. Dessa forma, iniciou-se a terraplanagem do Lobato para, posteriormente, receber a remoção de famílias dos bairros Uruguai e Jardim Cruzeiro, ambos localizados na Cidade Baixa.

A autora (*idem*, p. 57) explica esse contexto para informar que, inicialmente, as ruas do Lobato não eram urbanizadas, apenas na década de 1980 houve diversas ocupações informais onde as casas eram construídas, inicialmente de compensado, sendo que, com o passar dos anos, uma grande área em torno do Lobato foi toda aterrada e, na medida em que se ampliava a área aterrada, as palafitas iam sendo substituídas por casas de concreto, dessa forma, houve a ampliação da área ocupada e o adensamento populacional na localidade.

Vale destacar a fala de Bispo, Regis e Hetkowski (2016, p. 34) ao dizerem que, ao longo do processo histórico, o bairro tornou-se uma das mais violentas localidades de Salvador. Nesse contexto, afirmam que aumento do número de escolas no bairro exerce um papel importante, principalmente quando estas disponibilizam parte de suas áreas externas para a comunidade local utilizar como de lazer e expõem que o fomento à cultura no Lobato tem se direcionado à prática de jogos interativos, atividades físicas e ao comércio intenso.

As autores (*idem*) ainda afirmam que, apesar de ser uma área periférica dentro da cidade de Salvador, hoje a maioria da população do Lobato tem acesso aos serviços de saneamento básico. Ainda notificam que investimentos públicos trouxeram uma nova configuração espacial para o Lobato uma vez que, reforçam, é visível a possibilidade de lazer através do uso de praças locais como forma de evitar que os jovens entrem na marginalização.

Dessa forma, nesta pesquisa o contato com os jovens do Lobato se deu a partir do Colégio Estadual Doutor Ailton Pinto de Andrade (CEDRAPA), localizado no Aterro do Joanes, Lobato, Salvador – BA, conforme localização também exposta na última Figura que representa o mapa de localização do Lobato, Salvador – BA. A escolha por esta unidade escolar (UE) para coleta de dados se justifica por corroborarmos com a ideia de que a escola é um dos lugares privilegiados onde os jovens se encontram e socializam ideias.

Vale também destacar que foi nesta UE que, através do contato com os jovens, enquanto professora da Unidade, percebemos discursos e práticas que reverberam histórias de pertencimento, resistência e luta pelo espaço vivido. São discursos velados que, muitas vezes, passam despercebidos em nosso cotidiano, mas traduzem-se em representações sociais

âncoras de saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido que teremos a oportunidade de compartilhá-los nas análises de dados e nos resultados desta pesquisa no capítulo seguinte.

Esta UE é uma das unidades de Educação Profissional caracterizada por uma política pública prioritária do Governo apontada no Plano Plurianual Participativo (PPA Participativo)²², cujo objetivo é garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho; contribuir para a elevação de escolaridade dos trabalhadores; ampliar o acesso à educação integral e fortalecer a inclusão educacional, bem como inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura e ao trabalho.

Nesse contexto, ressaltamos que os jovens estudantes da Educação Profissional nesta UE já desenvolvem atividades curriculares fora dos muros escolares, tais como trabalhos de campo e estágio, o que facilitou a inserção de nossa pesquisa. De acordo com a Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia, a oferta de curso profissional ocorreu de acordo com as necessidades por qualificação e formação nos Territórios de Identidade, apontadas por diferentes atores sociais e no Plano Plurianual Anual (PPA) Participativo. Assim, a intenção é que os jovens e trabalhadores façam cursos que atendem às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental das cadeias produtivas e arranjos sócio-produtivos locais, tendo muito mais chances de inserção no mundo do trabalho nos seus locais de origem.

Dessa forma, ciente sobre o contexto que envolve o espaço social desta pesquisa, o Lobato, e sobre a UE que nos acolheu para a realização da coleta de dados, nos cabe informar que, em primeiro de junho de dois mil e dezesseis, apresentei-me formalmente à UE, enquanto pesquisadora, conversei com a diretora sobre a pesquisa e apresentei-lhe e Carta à Diretora da Escola e Declaração de Concordância (APÊNDICE A) que foram devidamente assinadas.

Na segunda semana desse mês, do dia seis ao dia dez de junho de dois mil e dezesseis, aproveitei para informar aos professores da UE sobre a pesquisa; esclarecer possíveis dúvidas; curiosidades e deixá-los cientes de que eu contava com a compreensão deles para a realização

²² O Plano Plurianual Anual (PPA) é o instrumento que estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública estadual da Bahia, considerando as despesas de capital e outras delas decorrentes, e as relativas aos programas de duração continuada. O Governo do Estado da Bahia entende que o PPA deve se configurar como um documento político, pactuado e utilizado estrategicamente por todas as instâncias e, seguindo o objetivo de fortalecer a sinergia para o PPA. Suas principais diretrizes norteadoras são: Fortalecimento da dimensão estratégica; Fortalecimento da dimensão territorial; Fortalecimento como instrumento da articulação setorial; Aproximação com os planos setoriais e sistemas estaduais; · Ampliação da participação social no planejamento.

do levantamento de informações para a pesquisa, tendo em vista que precisei de alguns momentos de suas aulas. Esse diálogo foi informal e intensificado nessa semana tanto nas reuniões de Atividade Complementar (AC), quanto nos intervalos e momentos que nos encontrávamos na sala dos professores a fim de abranger a totalidade do corpo docente.

Nessa mesma semana, através da secretaria da UE, tive acesso ao Mapa de Classes (APÊNDICE B) no qual consta que 189 (cento e oitenta e nove) estudantes foram matriculados no Ensino Médio, no período diurno, no ano de dois mil e dezesseis no Colégio Estadual Doutor Ailton Pinto de Andrade. Desse total, 110 (cento e dez) estudantes foram matriculados no período matutino e 79 (setenta e nove) no período vespertino. Dessa forma, esses jovens/estudantes foram, inicialmente, o público alvo desta pesquisa. Contudo, veremos adiante que esse grupo foi reduzindo na medida em que foram efetivados e analisados os instrumentos de coleta de dados, assim, vale dizer que os instrumentos aplicados nesta pesquisa não são estanques, são, sim, complementares.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para apreender o conteúdo das RS a maioria dos pesquisadores tem utilizado vários instrumentos para coletar dados, tais que questionários, mapas mentais, desenhos, fotografias, videografias, entrevistas individuais e entrevistas em grupos. Nesse estudo selecionamos os seguintes instrumentos que serão mais detalhados a seguir: questionário sociodemográfico, evocação livre de palavras, fotografias tiradas pelos jovens e entrevista em grupo.

3.2.1 Questionário sociodemográfico

O primeiro contato com os jovens/estudantes, enquanto participantes da pesquisa, se deu através da aplicação deste instrumento. Esse contato aconteceu no dia onze de julho de dois mil e dezesseis, nos turnos matutino e vespertino. Na oportunidade, tomamos um momento da aula do(a) professor(a) que se encontrava em cada classe e realizamos uma dinâmica (ANEXO I) a fim de trazer um novo ritmo para o ambiente ao falarmos sobre alteridade de forma lúdica. Esse contato se deu em todas as turmas do ensino médio,

começando pela manhã logo cedo e enveredando pela tarde para dialogar com todas as turmas do diurno, conforme idealizado.

Após a realização da dinâmica falamos sobre a pesquisa, seu objetivo e o quanto cada um deles (os jovens) e suas vivências no Lobato são importantes para o avanço da mesma. Explicamos que a pesquisa almeja apresentar uma representação social, e não individual, por isso precisávamos estar juntos e engajados, daí a justificativa da dinâmica que faz refletir sobre a importância do outro em nossas vidas.

Em seguida, relacionando com a lição de participação trazida pela dinâmica, explicamos sobre a pesquisa em questão e, pautados nos critérios éticos estabelecidos na pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996), lhes apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCEL) (APÊNDICE C) solicitando a assinatura daqueles que manifestaram interesse em participar da pesquisa (os menores de 18 anos entregaram o termo assinado por um responsável em outro dia da mesma semana). Foi uma excelente recepção, pois os professores já estavam cientes de que precisaríamos de alguns minutos da aula e a dinâmica serviu para descontrair e incentivar a participação na pesquisa, quase nenhum estudante se opôs a participar.

Após assinarem o TCEL, o Questionário Sociodemográfico e a Evocação Livre de Palavras e Hierarquização (APÊNDICE D) foram aplicados, um após o outro. Cento e vinte e dois jovens responderam ao questionário e apresentaram a assinatura do TCEL. Vale destacar que, apesar dos cento e oitenta e nove estudantes matriculados, o número de cento e vinte e dois foi quase que unânime, já que poucos se recusaram a participar. Esse quantitativo ainda se justifica porque fomos informados pela direção da escola que alguns estudantes já não frequentavam as aulas há alguns meses, caracterizando um quadro de evasão dos jovens no segundo semestre do ano letivo na Unidade Escolar. Também houve casos de estudantes que responderam ao questionário, porém não apresentaram a assinatura do TCEL, invalidando, portanto, a participação nesta pesquisa.

O questionário nos forneceu dados relevantes para delimitar os participantes da pesquisa a partir do perfil sociodemográfico dos jovens. Dos 122 questionários válidos, apenas dois não foram considerados para nossa pesquisa porque os informantes declararam que não residem no Lobato e esse foi o requisito de inclusão essencial para nós, vale destacar que essa realidade demonstra que a Unidade Escolar acolhe, de forma geral, a demanda local.

Dessa forma, o tempo de moradia no bairro foi critério de inclusão nesta pesquisa e quesitos como gênero, cor, com quem residem, série e turno no qual estudam se restringiram às características dos participantes. Já quesitos como faixa etária, tempo de moradia e participação em atividades sociais, artísticas e/ou culturais no bairro foram utilizados como critérios de inclusão para a etapa das fotografias e da entrevista em grupo, conforme veremos a seguir com o perfil dos jovens/estudantes participantes da pesquisa.

3.2.1.1 Perfil dos jovens/estudantes participantes da pesquisa

O tipo de abordagem é não probabilística (Pires, 2008), cujos atores sejam informantes em potencial, ou seja, aqueles jovens que sejam moradores do Lobato há mais de 5 anos. Esses critérios se justificam, pois segundo Jodelet (2002), as RS são construídas a partir das experiências vividas e compartilhadas, bem como das práticas sociais exercidas sobre o objeto social, nesse caso, o Lobato.

Dessa forma, vamos descrever os dados do questionário aplicado em duas etapas: primeiro verificaremos as variáveis que indicam o perfil dos participantes (Tabela 2) e, em seguida, veremos as variáveis que, além do perfil, serviram como critérios de inclusão dos participantes na entrevista em grupo (Tabela 3). Vamos à observação dos dados:

TABELA 2 - Dados do Questionário de Perfil Sociodemográfico		
Variável	Número	Percentual
Gênero		
Masculino	64	53%
Feminino	56	47%
Cor		
Preto	71	59%
Pardo	43	36%
Branco	6	5%
Série do Ensino Médio		
3º	36	30%
1º	35	29%
2º	25	21%
4º	24	20%
Vive com os responsáveis		
Pai e/ou Mãe	110	91%
Avó (ós)	6	5%
Outros	2	2%
Não vive mais com o (a) responsável	2	2%
Turno no qual estuda		
Matutino	69	57%
Vespertino	51	43%
Total de participantes em cada variável	120	100%

FONTE: Elaboração da autora (2017)

De acordo com os dados, podemos observar que as variáveis de “gênero”, “série do ensino médio” e “turno no qual estuda” apresentam um equilíbrio nos resultados, não ultrapassando o percentual de quinze de divergência em nenhum dos resultados. Contudo, no que se refere à “cor” e à variável “vive com os responsáveis” a diferença chega a ser acima de vinte pontos percentuais. Com relação à cor, nós já esperávamos porque logo no início desta pesquisa relatamos que, em média, pouco mais de 86% da população do SFS se autodeclara preta ou parda de acordo com o IBGE (2010), o resultado não mente: 95% dos participantes da nossa pesquisa se autodeclara afrodescendente (preto ou pardo). Vale destacar que, dos 120, onze participantes se autodeclararam morenos e entraram na cor “preto” na Tabela exposta.

No que diz respeito à variável “vive com os responsáveis”, observamos que a maioria conclusiva vive com os pais ou, pelo menos, com um deles, pai ou mãe. Poucos são os casos de jovens que vivem com o avô/a avó, apenas 5%, e menos ainda são os casos de jovens que

vivem com outros responsáveis ou, ainda, que não vivem mais com os responsáveis, apenas 2% em cada caso.

Descritas as variáveis que indicam o perfil dos participantes, verificaremos a seguir aquelas que, além do perfil, também nos apresentam variáveis de inclusão para etapas que envolvem a fotografia e a entrevista em grupo. Para essas etapas, além de priorizarmos, conforme dito, os jovens que residem no Lobato há mais de cinco anos, foram incluídos aqueles com idade entre dezoito a vinte e cinco anos e que declararam participação em atividades sociais, artísticas e/ou culturais no bairro, com relatos de experiência, conforme questão exposta no questionário (APÊNDICE D).

Esses critérios foram estabelecidos, pois pensamos que há maior probabilidade de jovens, com idade acima dos dezoito anos, serem mais autônomos com relação às suas atividades cotidianas, como, por exemplo, maior autonomia para sair de suas residências e fotografar os espaços vividos, e, ainda, apresentarem maior maturidade para um diálogo que reflita sobre esses espaços. Dessa forma, observamos a seguir a Tabela que expõe essas variáveis de inclusão para as fotografias e entrevista em grupo:

TABELA 3 - Variáveis de inclusão para as fotografias e entrevista em grupo		
Variável	Número	Percentual
Faixa Etária		
13 - 17	69	57%
18 - 25	51	43%
Tempo de moradia no Lobato		
Acima de cinco anos	113	94%
Até cinco anos	7	6%
Participa/ou de alguma atividade social, artística e/ou cultural no Lobato		
Sim	80	67%
Não	40	33%
Total de participantes em cada variável	120	100%

FONTE: Elaboração da autora (2017)

No que diz respeito à faixa etária dos estudantes que responderam ao questionário, podemos observar que quase metade dos jovens, 43% tem idade entre dezoito a vinte e cinco anos; a maioria massiva dos jovens participantes da pesquisa, 94%, mora no Lobato há mais e cinco anos, muitos, inclusive, desde que nasceram e 67%, uma maioria considerável,

respondeu positivamente à questão sobre se participa ou já participou de alguma atividade social, artística e/ou cultural no Lobato.

Sobre essa questão, para todas as respostas dita “sim”, total de 80 (oitenta), vistas na Tabela anterior, houve ao menos um exemplo de atividade exercida no espaço vivido como resposta. Para algumas das respostas houve, inclusive, exemplos de mais de uma atividade exercida, por isso na descrição das atividades para as respostas “sim” temos mais de oitenta atividades citadas, um total de 108 (cento e oito), conforme observamos a seguir.

TABELA 4 - Já participou, ou participa, de alguma atividade social, artística e/ou cultural no Lobato? Se sim, quais?

Descrição das atividades para as oitenta respostas ditas "Sim":	
Atividades artísticas, culturais, sociais e esportivas:	
Sim, futebol	30
Sim, dança	15
Sim, capoeira	9
Sim, boxe	3
Sim, esportes	2
Sim, academia	1
Sim, artes marciais	1
Sim, judô	1
Sim, vôlei	1
Total	63
Outras atividades artísticas, culturais, sociais:	
Sim, cursos na Agencia de Comunicação do Subúrbio - Cipó e na Associação de moradores do Lobato	18
Sim, encontros religiosos	7
Sim, música	6
Sim, teatro	5
Sim, festas	3
Sim, atividades na escola	2
Sim, trabalho	2
Sim, jogo na <i>lan house</i>	1
Sim, protesto e passeata	1
Total	45
Total de exemplos de atividades para as respostas "Sim"	108

FONTE: Elaboração da autora (2017)

Vale destacar que a maioria das atividades exercidas pelos jovens participantes da pesquisa está ligada a algum tipo de atividade esportiva, dos cento e oito exemplos citados por

eles, sessenta e três exemplos aparecem neste quesito, já os demais quarenta e cinco exemplos citados estão relacionados a outras atividades sociais, artísticas e culturais, como cursos, encontros religiosos, músicas, entre outros.

No que diz respeito à maior reincidência do total das respostas, a atividade futebolística foi a que mais sobressaiu, com trinta relatos; em segundo lugar aparecem cursos realizados pela Agência de Comunicação do Subúrbio - Cipó - na Associação de moradores do Lobato, com dezoito relatos; seguido da dança, quinze relatos, e da capoeira, com nove relatos. Na descrição das atividades uma jovem explicou que os cursos realizados pela Agência de Comunicação do Subúrbio - Cipó - também têm um objetivo pedagógico, pois faz parte da didática compartilhar o conhecimento adquirido com outros jovens de forma lúdica e disciplinar.

Após leitura dos dados expostos nas duas últimas Tabelas pudemos delimitar melhor os candidatos a participarem da etapa das fotografias e da entrevista em grupo. Dessa forma, reduzimos o número de candidatos de 120 (cento e vinte) para 51 (cinquenta e um), pois apenas esse número apresentou concomitantemente: a) idade de dezoito a vinte e cinco anos; b) tempo superior a cinco anos de moradia no bairro e c) responderam positivamente à questão sobre participar de alguma atividade social, artística e/ou cultural no Lobato, com indicação da atividade exercida.

A leitura dos dados expostos na última Tabela apresenta, resumidamente, as atividades sociais, artísticas e/ou culturais que os jovens afirmaram participar no Lobato. Assim, realizamos uma leitura mais atenta das descrições de cada uma das respostas ao questionário no intuito de selecionar não apenas aquelas que citaram alguma(s) atividade(s) exercida(s), mas de filtrar as respostas daqueles que apresentaram mais vivências, ou, pelo menos, estavam mais dispostos a compartilhá-las conosco ao fazerem relatos de como e onde acontecem as atividades, ou ao explicarem o porquê de citarem a atividade. Enfim, filtramos as respostas daqueles que demonstraram mais disposição a compartilhar suas experiências conosco através de resposta mais explicativa que reverberasse mais afinidade com as atividades exercidas no espaço vivido.

Essa leitura atenta nos fez delimitar ainda mais os candidatos baseados na descrição de suas respostas. Após essa leitura, percebemos que vinte e dois (22) jovens além de responderem positivamente, deram exemplos com relatos de experiência, demonstrando mais disponibilidade para a continuação de um diálogo. Dessa forma, delimitando os participantes

por faixa etária; tempo de moradia e declaração de participação em atividades sociais, artísticas e/ou culturais no Lobato, com relatos de experiência, conseguimos reduzir de 51 (cinquenta e um) para vinte e dois (22) o número de candidatos a serem convidados para participação das etapas seguintes desta pesquisa. Seus perfis serão descritos a seguir.

Todos os 22 (vinte e dois) participantes tem idade de 18 (dezoito a vinte e cinco) anos e moram há mais de 5 (cinco) anos no Lobato, 17 (dezessete) deles residem no bairro desde o nascimento; todos eles deram exemplos com relatos de experiência das atividades sociais, artísticas e/ou culturais que realizam no bairro; 10 (dez) são do sexo feminino e 12 (doze) do sexo masculino; 21 (vinte e um) deles se consideram afrodescendentes (se denominaram pretos ou partos), sendo que 13 (treze) se declararam negros ou pretos e 8 (oito) pardos, um participante apenas considerou-se branco.

A maioria desses jovens estava cursando uma das últimas duas séries do ensino médio profissionalizante, 10 (dez) no quarto ano, 9 (nove) no terceiro ano e 3 (três) no segundo ano, nenhum estudante do primeiro ano; 16 (dezesseis) deles estavam matriculados no matutino e 6 (seis) no vespertino; 18 (dezoito) afirmaram residir com os pais, ou apenas com o pai, ou mãe, 2 (dois) com avô ou avó, apenas 1 (um) declarou morar com outro responsável e apenas 1 (um) também foi o caso de afirmação em não mais residir com os responsáveis. Esse é o perfil dos vinte e dois jovens convidados para a participação nas etapas da fotografia e da entrevista em grupo.

Dessa forma, antes de falarmos sobre as etapas da fotografia e da entrevista em grupo, vamos verificar sobre a Evocação Livre de Palavras que foi realizada juntamente com a aplicação do questionário sociodemográfico (APÊNDICE D). O Teste de Evocação Livre de Palavras foi realizado com os cento e vinte jovens que responderam o questionário e objetivou uma compreensão mais vasta a respeito das representações sociais desse grupo de jovens sobre o espaço vivido.

3.2.2 Teste de Evocação Livre de palavras

Nosso trabalho de pesquisa tem a base Processual das RS, contudo, para a realização desta etapa metodológica nos ancoramos à Teoria no Núcleo Central (TNC), proposta por Jean-Claude Abric em sua tese de doutoramento, datada em 1976, como um desdobramento teórico complementar mais enfático com relação à dimensão cognitivo-estrutural das RS da

grande teoria proposta por Moscovici. Isso não diminui nossa base processual, pois nossa análise não se encerra na discussão estrutural, não que esta seja menos importante, mas em nossa pesquisa ela será um passo a mais para verificarmos as representações sociais dos jovens sobre o Lobato.

Essa etapa também se justifica pelo fato de que a TNC contribui para que a TRS se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa na medida em que permite compreender melhor características contraditórias que as RS apresentam ao considerar que elas possuem, ao mesmo tempo, características de um sistema central e de um sistema periférico (SÁ, 1998). Esse instrumento nos proporcionou maior conhecimento sobre como esses jovens/estudantes percebem o espaço vivido na medida em que nos informou quais elementos esse público considerou mais ou menos relevantes, em níveis de importância, no Lobato.

Dessa forma, para este instrumento tivemos um número maior de participantes elegíveis que, ao longo do processo de coleta de dados foi se refinando conforme o avanço da pesquisa e delimitações, conforme já foi exposto ao abordamos sobre o perfil dos participantes.

O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) foi proposto por Vergès (1992) em seus estudos de RS associados aos conceitos de meio ambiente e natureza. Esse Teste consiste em apresentar uma palavra geradora às pessoas e solicitar que produzam expressões ou adjetivos que lhe venham à mente. Nesta pesquisa sua aplicação se deu no mesmo dia e logo após a aplicação do Questionário Sociodemográfico, conforme dito ao falarmos sobre o questionário.

O Teste de Associação Livre de Palavras nos forneceu a frequência e hierarquização de mesmas, assim partimos de um termo indutor, palavra-estímulo, a fim de estabelecer associações livres. Dessa forma, solicitamos aos participantes que registrassem cinco expressões que lhes ocorressem imediatamente à mente ao ouvirem a palavra indutora “Lobato” e, em seguida, foi solicitado que os mesmos enumerassem de um a cinco, sendo 1- a mais importante de todas; 2 - extremamente importante; 3 - muito importante; 4 – importante e 5- a menos importante, a fim de apreender a hierarquização e as palavras candidatas ao núcleo central das RS, conforme exposto no APÊNDICE D.

As evocações advindas deste instrumento constituíram um arcabouço de respostas e um *corpus* para análise. Assim, obtivemos um total de cento e vinte (120) amostras realizadas

pelos 120 jovens/estudantes, cada qual com as cinco palavras indicadas hierarquicamente. Dessa forma, utilizamos o método de tratamento de dados proposto por Vergès (*idem*) que combina a frequência de evocação das palavras com a ordem em que estas são evocadas pelos participantes da pesquisa a fim de se efetuar o levantamento dos elementos do núcleo central e do sistema periférico. Para tanto, as seguintes etapas foram obedecidas (Abric, 2003): categorização de palavras/expressões; cálculo da frequência das categorias e cálculo da Ordem Média de Evocação (Apêndice E).

A partir dessas etapas, Vergès (1994) estruturou a representação social por meio de um quadrado composto de quatro quadrantes que representam os conceitos de núcleo central (elementos centrais); elementos intermediários I e II e elementos periféricos. Esses quadrantes, segundo o autor, podem ser usados para análise das expressões evocadas associadas à representação social em análise, combinando-se a frequência de citação com a ordem de evocação das expressões associadas com o conceito que se quer representar socialmente. O núcleo central está localizado no quadrante superior esquerdo, enquanto o sistema periférico localiza-se no quadrante inferior direito, como Quadro 1. Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo representam uma ligação mais superficial com o núcleo central.

Com a posse das palavras mencionadas pelos jovens da pesquisa criamos categorias semânticas para agrupar as palavras de sentido próximo na intenção de que as palavras de mesmo conteúdo semântico fossem consideradas distintas. Da mesma forma, foram desprezadas as categorias pouco significativas, ou seja, aquelas que foram evocadas uma única vez. Assim, para obter nosso quadrante realizamos o cálculo da Ordem Média de Evocação (OME), conforme APÊNDICE E, de cada uma das categorias semânticas aptas à análise, assim, com a frequência média (12) e a OME (2,93) definidas, montamos o nosso quadrante:

Quadro 1 – Quadro de quatro casas das evocações livres de jovens para o termo indutor “Lobato”

<i>Elementos Centrais</i>			<i>Elementos Intermediários I</i>		
<i>f ≥ 12</i>	<i>OME < 2,93</i>		<i>f ≥ 12</i>	<i>OME ≥ 2,93</i>	
	<i>f</i>	<i>OME</i>		<i>f</i>	<i>OME</i>
<i>educação/escola (H1)</i>	30	2,63	<i>esporte (H5)</i>	47	3,38
<i>segurança (H2)</i>	25	2,48	<i>violência (H4;5)</i>	39	3,54
<i>amigos/família (H3)</i>	23	2,83	<i>festa (H5)</i>	24	3,75
<i>tranquilidade/paz (H1;2)</i>	17	2,35	<i>prainha (H4)</i>	19	3,67
<i>projetos sociais (H2)</i>	16	2,75	<i>mercado/comércio (H3)</i>	17	3,4
<i>saúde (H1)</i>	14	2,71			
<i>cultura (H1;3;5)</i>	14	2,86			
<i>felicidade (H1)</i>	13	2,69			
<i>Elementos Intermediários II</i>			<i>Elementos Periféricos</i>		
<i>f < 12</i>	<i>OME < 2,93</i>		<i>f < 12</i>	<i>OME ≥ 2,93</i>	
	<i>f</i>	<i>OME</i>		<i>f</i>	<i>OME</i>
<i>lazer (H3;4)</i>	11	2,91	<i>tráfego (H5)</i>	10	3,8
<i>praça (H1;3)</i>	10	2,6	<i>paisagem (H4)</i>	7	4,4
<i>religiões (H1)</i>	8	1,75	<i>humildade (H4)</i>	6	3
<i>estação ferroviária (H2)</i>	7	2,71	<i>comunidade (2)</i>	5	3,2
<i>bom (H1)</i>	6	2,67	<i>tristeza (H2)</i>	4	3
<i>harmonia (H1;3)</i>	4	2	<i>poluição (H3)</i>	4	3
<i>policiamento/módulo policial (H3)</i>	4	2,75	<i>diversidade (H3)</i>	4	3
<i>criatividade (H3)</i>	3	2,3	<i>bonito (H3)</i>	4	3
<i>determinação (H3)</i>	3	2,3	<i>eventos (H4)</i>	3	4,3
<i>desenvolvimento (H1;2;3)</i>	3	2	<i>história (H2;5;5)</i>	3	3,3
<i>amor (H1)</i>	3	2,3	<i>pessoas (H4)</i>	3	3,3

f = frequência das palavras

H= hierarquia na qual foram postas as palavras

OME = Ordem Média de Evocação resultante da frequência e da hierarquia das palavras

FONTE: Elaboração da autora (2017)

Com os resultados, temos a representação social dos jovens estruturada por meio de um quadrado composto de quatro quadrantes (Vergès, 1994) que representam os conceitos de núcleo central (elementos centrais), elementos intermediários I e II e elementos periféricos, conforme o Quadro exposto. Esses quadrantes combinam a frequência de citação com a ordem de evocação das expressões associadas com o conceito que se quer representar socialmente.

Assim, a composição dos elementos centrais no quadrante superior esquerdo abrange termos relacionados às formas como os jovens percebem seus espaços de vivências no Lobato. As palavras desse quadrante estão ali localizadas não apenas pela frequência com que foram ditas, mas, também, pela hierarquia a qual foi categorizada pelos jovens, sendo que neste quadrante estão as palavras mais frequentes e com maior nível de importância definido por eles. O “H” entre parênteses, acompanhado pelo número correspondente, indica hierarquia que o/a jovem legou a palavra evocada em nível de importância, sendo 1 – o mais importante e 5- o menos importante, conforme dito.

Dessa forma, as palavras *educação/escola (H1)*; *segurança/insegurança (H2)*; *amigos/família (H3)*; *tranquilidade/paz (H1;2)*; *projetos sociais (H2)*; *saúde (H1)*; *cultura (H1;3;5)* e *felicidade (H1)* estão dentre as mais evocadas e também dentre as julgadas mais importantes pelos jovens. Esse resultado nos apresenta que apesar do *esporte (H5)*; *da violência (H4;5)*; *da festa (H5)*; *da prainha (H4)* e do *mercado/comércio (H3)* fazerem parte das representações sociais desses jovens sobre o espaço vivido no Lobato, Elementos Intermediários I, não fazem parte do núcleo central, no quadrante - Elementos Centrais, de suas representações, pois não são categorizados como mais importantes para a memória coletiva e a história do grupo, ou seja, tem frequência, mas não foram classificados como os mais importantes hierarquicamente pelo grupo de jovens da nossa pesquisa a ponto de pertencerem ao primeiro quadrante.

O terceiro quadrante, Elementos Intermediários II, composto pelas evocações *lazer (H3;4)*; *praça (H1;3)*; *religiões (H1)*; *estação ferroviária (H2)*; *bom (H1)*; *harmonia (H1;3)*; *policimento/módulo policial (H3)*; *criatividade (H3)*; *determinação (H3)*; *desenvolvimento (H1;2;3)* e *amor (H1)* compõe o quadro de evocações consideradas importantes em nível de hierarquia, contudo perdem pela baixa frequência, o que nos indica que poucos jovens as sugeriram e mesmo que esses poucos jovens as tenham indicado como mais importantes, a baixa frequência em relação ao todo indica que se distanciam das representações sociais do grupo.

No quarto e último quadrante, definido como Elementos Periféricos, estão as evocações menos frequentes pelos jovens, portanto, são as mais distantes do Núcleo Central. Contudo, vale destacar que essa não é a única característica que coloca as evocações nesse quadrante, pois além da baixa frequência, elas são, ainda, as consideradas menos importantes pelo grupo de jovens da nossa pesquisa, característica indiscutível de elementos periféricos.

Nesse sentido, a partir do quadro teórico/conceitual elegemos aqui algumas categorias de análise tais que: **topológicas, estéticas e afetivas** entre os sujeitos e seu território (Lobato), articuladas com o elo afetivo entre a pessoa e o lugar, definido como **topofilia e topofobia** (Tuan, 2012). Salientamos que, as categorias de análise do conteúdo emergiram das palavras evocadas pelos jovens/estudantes com a Evocação Livre de Palavras enquanto instrumento de coleta de dados a partir da abordagem estrutural que enfatiza o núcleo central, elementos intermediários e periféricos.

A seguir veremos os dois últimos instrumentos de coleta de dados para, enfim, partirmos para o capítulo correspondente à apreensão das representações sociais de jovens/estudantes sobre o Lobato.

3.2.3 Fotografias apreendidas pelos jovens/estudantes

No questionário de Perfil Sociodemográfico solicitamos um telefone para contato e foi através desse número que entramos em contato com um a um dos 22 (vinte e dois) jovens que permaneceram nesta etapa da pesquisa. Essa fase durou onze dias, de dez de setembro a vinte e um de setembro de dois mil e dezesseis. Com alguns, a minoria, mesmo após várias tentativas não conseguimos entrar em contato, então no dia vinte e um de setembro passamos o dia na escola e conseguimos concluir o contato com aqueles que não obtivemos sucesso por telefone.

Essa fase foi importante, pois, além de explicar os motivos pelos quais eles permaneceram na pesquisa, citando as variáveis de inclusão, solicitamos que cada um deles tirasse duas fotografias do espaço vivido no Lobato, com as seguintes orientações: “Para esta etapa da pesquisa, precisamos que você tire duas fotografias de espaços vividos no Lobato. Imagine que você irá mostrá-las a pessoas que nunca vieram ao Brasil, ou seja, também não conhecem o Lobato. Preste bastante atenção: uma delas você deverá fotografar daquele espaço que você gostaria de mostrar para esses turistas e outra será daquele espaço que você não gostaria de mostrar.” Sempre líamos esse enunciado nas ligações para não correr o risco de soar diferente para algum deles.

Pedimos que tirassem as fotografias e nos enviassem pelo aplicativo *what sap* ou pelo *messenger* do *facebook*. O contato individual foi essencial porque a intenção foi a de que eles evitassem falar em conjunto sobre as fotografias para que cada um tirasse segundo suas

próprias experiências e impressões, sem influência do outro, portanto, foi interessante que cada um, individualmente, escolhesse a sua fotografia com base em suas vivências. Não tivemos dificuldades nessa etapa, aos poucos fui recebendo as fotografias, a maioria delas pelo *what sap*, semanalmente eu os lembrava com alguma mensagem, ou ligação, após o primeiro contato. Dessa forma, no período de doze de setembro a sete de outubro de dois mil e dezesseis, praticamente um mês após o primeiro contato por telefone, concluímos esta etapa com quarenta fotografias enviadas por vinte jovens/estudantes, conforme APENDICE F.

Dessa forma, tanto o teste de evocação livre de palavras, quanto as fotografias retiradas pelos jovens são apropriadas para apoiarmos nossa pesquisa, pois consideram a estrutura das RS; as atitudes com carga afetiva; o componente de informação que as RS contêm; seus processos de elaboração e aspectos constituintes da representação - informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, entre outros, conforme Jodelet (2002, p.38).

Estes dois instrumentos facilitaram a compreensão de como se forma o pensamento social dos jovens sobre o Lobato, pois pudemos identificar que os saberes e atitudes com carga afetiva influenciam diretamente na produção do espaço vivido. Dessa forma, após a identificação e análise do conteúdo das RS, na perspectiva da abordagem estrutural, e dos significados sócio-simbólicos do espaço social do Lobato por meio das fotografias, imbricamos, no capítulo seguinte, os resultados com aqueles proporcionados pela entrevista em grupo, vista logo a seguir.

3.2.4 Entrevista em grupo

Apenas dois participantes, dos 22 (vinte e dois) contatados, não nos enviaram as fotografias. Convidamos os 20 (vinte) participantes que enviaram as fotografias, porém 13 (treze) compareceram para a entrevista em grupo realizada no dia dez de outubro de dois mil e dezesseis, seis rapazes e sete moças. Os sete que não puderam comparecer se justificaram, uns estavam trabalhando e outros tiveram compromissos pessoais que não puderam adiar. A entrevista em grupo teve duração de trinta e seis minutos e trinta e quatro segundos, totalizando treze páginas de transcrição.

May (2004, p. 145) nos diz que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”.

Essa técnica pressupõe uma atividade realizada em grupo que, geralmente, compõem-se de 8 a 12 pessoas guiadas por um entrevistador e, dessa forma, discutem o(s) tópico(s) em pauta. (*idem*, 2004, p. 151).

Inicialmente, as fotografias retiradas pelos jovens foram expostas em slides e, na medida em que cada fotografia era exposta, questionávamos: o que vocês estão vendo nesta fotografia? Qual a intenção de tirar essa fotografia, mostrar ou não mostrar para um turista, por quê? Essas questões em torno das fotografias serviram para complementar a apreensão da imagem do Lobato sob a ótica das fotografias associando as categorias de análise: Topofilia e Topofobia, realizadas no item “Imagem do Lobato sob a ótica das fotografias”, no capítulo que segue.

Após essa etapa, foram realizadas questões elaboradas a partir da descrição; utilização, importância e identidade do Lobato para jovens/estudantes (APÊNDICE F), descritas no capítulo seguinte ao tratar da imagem do Lobato sob a ótica do discurso.

4 A APREENÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O LOBATO

Neste capítulo, a partir das imagens sobre a ótica das palavras, fotografias e discurso, vamos identificar e analisar o conteúdo das RS de jovens/estudantes sobre o “Lobato”. Esse resultado será refletido à luz dos autores (LEFEBVRE, 1991; BOMFIM, 2012; SANTOS, 1999 e TUAN, 2012) e servirão de base para apreendermos pistas que contribuam para re/orientação de práticas socioeducativas de jovens no SFS.

Vale salientar que práticas socioeducativas são caracterizadas por atuarem em atividades de auxílio e suporte de caráter assistencial, respondendo a demandas próprias de faixas etárias específicas, que, por sua vez, estão inseridas no contexto de situação de risco, vulneráveis às circunstâncias e relações contínuas de conflitos que englobam problemas decorrentes da diversidade cultural, comportamental e territorial.

4.1 IMAGENS DO LOBATO SOB A ÓTICA DAS PALAVRAS, DAS FOTOGRAFIAS E DO DISCURSO

Para apreender o conteúdo das representações sociais de jovens sobre o Lobato, com enfoque multimetodológico, seguimos as etapas: Apreensão da imagem do Lobato sob a ótica das palavras, na qual utilizamos o Teste de Evocação Livre de Palavras realizado com os 120 (cento e vinte) jovens/estudantes que responderam o questionário sociodemográfico; a apreensão da imagem do Lobato sob a ótica das fotografias retiradas por 20 (vinte) jovens/estudantes dos seus espaços vividos no Lobato; e a apreensão da imagem do Lobato sob a ótica discurso, realizada a partir da entrevista em grupo com 13 (treze) jovens/estudantes, conforme critérios já expostos.

Para identificar, analisar e discutir o levantamento de informações lembramos que utilizamos os métodos e técnicas específicos da TRS para a apreensão das imagens cognitivas a partir de três instrumentos (teste de evocação livre; fotografias tomadas pelos estudantes e entrevista em grupo).

4.1.1 Imagem do Lobato sob a ótica das palavras

Optamos por representar, através da Figura a seguir, a imagem cognitiva que emerge quando se estrutura mentalmente as RS de jovens/estudantes sobre o Lobato. Essa Figura nos expõe os elementos do núcleo central, elementos intermediários e periféricos, conforme abordagem exposta pelo quadrante de Vergès (1994) no capítulo da metodologia.

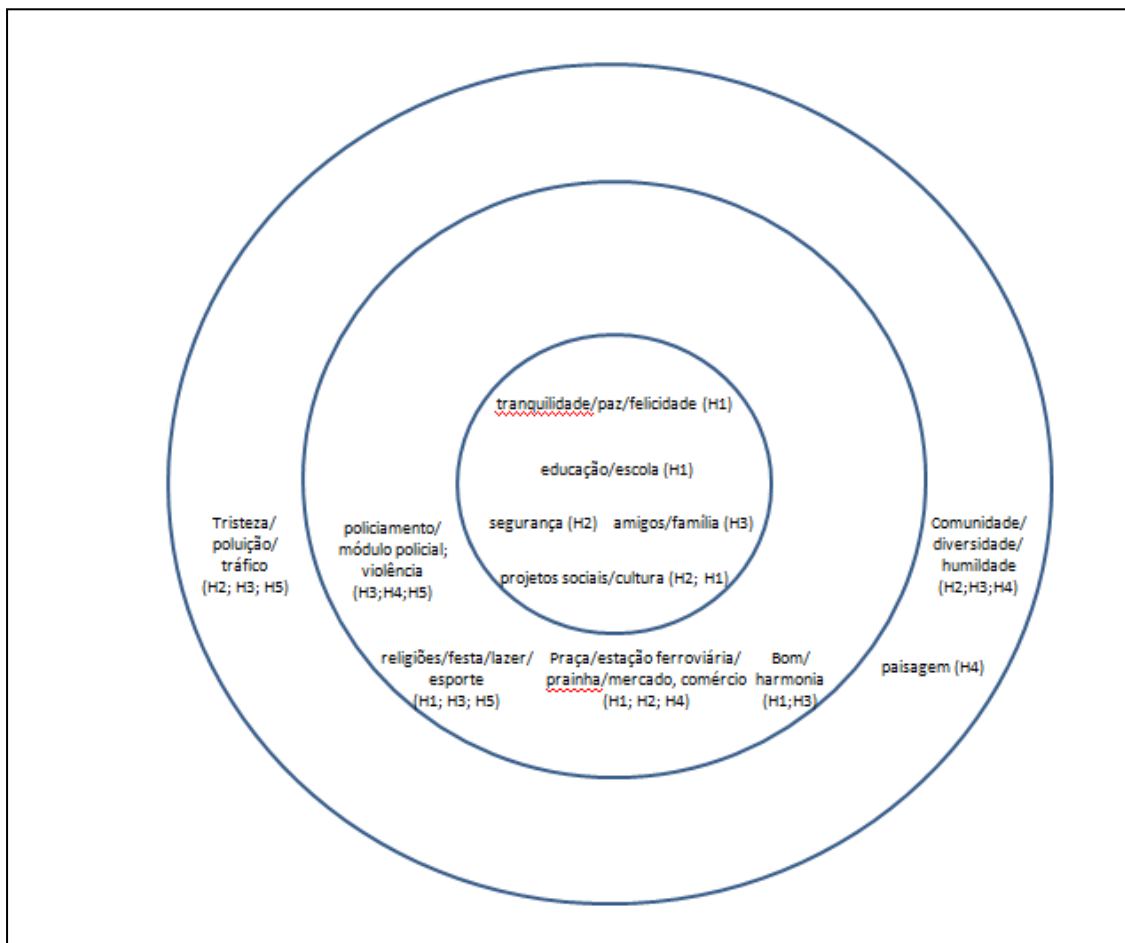


FIGURA 5: Imagem do Lobato sob a ótica das palavras.

FONTE: Elaboração da autora (2017)

A Figura acima representa os elementos mais importantes do NC, intermediários e periféricos. Assim, os jovens/estudantes evocam a **escola** como um espaço socioeducativo. Para além do espaço escolar, outros elementos são revelados, como **segurança**, **projetos sociais** e **tranquilidade** que são ancorados com aqueles que protegem esse NC. Isto implica em objetivar que o espaço social do Lobato é identificado por lugares como: **praça**, **estação ferroviária**, **Prainha**, **mercado** e **comércio** constituindo-se em **paisagens**. Logo, é possível

inferir que a primeira imagem revelada do Lobato apresenta-se como um território identitário marcado por contradições que envolvem significados sociosimbólicos que, por sua vez, expressam sentimentos positivos (bom, harmonia) e negativo (tristeza), este último relacionado à **poluição**, ao **tráfico** e à **violência**.

Entretanto, as relações sociais que envolvem **amigos** e **família** revelam a sensação de **segurança** articulada com àquela do **policimento/módulo policial**. Assim, é possível verificar, pelo exposto, que a comunidade do Lobato é marcada pela **diversidade**, **humildade**, **projetos e práticas sociais** traduzidos em **religiões**, **festas**, **lazer** e **esporte**. A seguir, representamos um Quadro com uma aproximação da imagem do Lobato sob a ótica das palavras com os conceitos de espaço social, território e sua relação com o exercício das práticas sociais exercidas.

Plano das RS						
Ancoragem						Práticas Sociais
Significados sócio-simbólicos estruturam as relações no espaço topológicas, estéticas e afetivas entre os sujeitos e seu território (Lobato). (Bomfim, 2009).						
Positiva (topofilico)			Negativa (topofobico)			
Topológico (lugares de frequência)	Afetivo	Social	Estético	Afetivo	Social	
Paisagem: Escola; comércio; praça; estação ferroviária; Prainha.	Tranquilidade, felicidade e Humildade.	Comunidade: Projetos Sociais e culturais; família e amigos; segurança; diversidade.	Poluição	Tristeza	Tráfico e violência.	Religião, esporte e lazer.

QUADRO 2: Dinâmica das relações sociais e orientação de práticas no Lobato sob a ótica das palavras.

FONTE: Elaboração da autora (2017)

De acordo com o Quadro 2, é possível afirmar que esta segunda imagem revela que as paisagens do Lobato são constituídas pelos lugares de frequência dos jovens/estudantes tais que: **escola**, **comércio**, **praça**, **estação ferroviária** e **Prainha**, marcados por sua vez por um elo afetivo de **felicidade**, **segurança** e **tranquilidade entre a família e os amigos**. Na **comunidade**, a **diversidade** e os **projetos sociais e culturais** são traduzidos pelas práticas

exercidas nesses lugares, ditas como **religião, esporte e lazer**. Contudo, na medida em que a **poluição, o tráfico e a violência** ancoram-se à **tristeza**, os significados sócio-simbólicos entre esses sujeitos e o Lobato traduzem-se em elementos positivos e negativos constituindo-se num espaço social de “inserção” e de “marginalização”.

4.1.2 Imagem do Lobato sob a ótica das fotografias

Nesta secção buscamos apreender a imagem do Lobato sob a ótica das fotografias com a finalidade de identificar e analisar os significados sócio-simbólicos que estruturam as relações no espaço social do Lobato nas dimensões afetivas, sociais e estéticas entre os jovens e o seu território associando as categorias de análise: Topofilia e Topofobia. (Bomfim, 2009; TUAN, 2012). Dessa forma, a seguir expomos um Quadro que nos apresenta, em ordem decrescente a partir da quantidade de fotografias retiradas pelos jovens/estudantes, a dinâmica das relações sociais e orientação de práticas no Lobato.

Plano das RS						
Ancoragem						Práticas Sociais
Significados sócio-simbólicos estruturam as relações no espaço - topológicas, estéticas e afetivas - entre os sujeitos e seu território (Lobato). (Bomfim, 2009).						
Positiva (topofílico)			Negativa (topofóbico)			
Qtd.	Topológico (Paisagem):	Estético	Afetivo (Comunidade)	Estético	Social	
23	Prainha; Campo de futebol.	Bonita	Orgulho	Poluição (lixo, mal cheiro)		Subsistência, esporte, lazer e cultura.
06	Favela no Lobato; Igreja católica	Bonita				
06	Escola (reformada e com lixo); rua residencial; Estação Ferroviária			Poluição (lixo, mal cheiro)		
03	Praça	Bonita		Feio	Insegurança (deserta)	Encontro
02	Associação de moradores					Projetos sociais (saúde, esporte, lazer).
40						

QUADRO 3: Dinâmica das relações sociais e orientação de práticas no Lobato sob a ótica das fotografias.

FONTE: Elaboração da autora (2017).

A **Prainha** e o **Campo de futebol** somam vinte e três fotografias, mais da metade do total, foram as paisagens mais memoradas pelos jovens. Sobre elas reúnem-se relações de topofilia (**bonita, orgulho**) e de topofobia (**poluição, lixo, mal cheiro**) nas quais as práticas sociais como: atividade de pesca de subsistência, esporte e lazer acontecem nesses lugares. Vejamos alguns textos imagéticos para o contexto encontrado:



MOSAICO 1: Aspectos topofílicos e topofóbicos da Prainha e do Campo de Futebol.

FONTE: Fotografias enumeradas sequencialmente 40, 11, 36 e 35 (tiradas por estudantes do ensino médio com faixa etária entre 18 a 25 anos, 2016), conforme ANEXO II.

As fotografias 40 e 36 que representam os aspectos topofílicos (bonito e orgulho) e as fotografias 11 e 35 representam os elementos topofóbicos (poluição) da Prainha e do Campo de Futebol, respectivamente, sinalizados pelos jovens/estudantes. Contudo, vale ressaltar que, em algumas imagens, apenas emergiram elementos topofílicos, conforme mosaico representativo a seguir:



Favela do Lobato



Igreja Católica no Lobato

MOSAICO 2: Aspectos topofílicos da Favela e da Igreja Católica no Lobato.

FONTE: Fotografias enumeradas sequencialmente 26 e 30 (tiradas por estudantes do ensino médio com faixa etária entre 18 a 25 anos, 2016), conforme ANEXO II.

Além da Prainha e do Campo de futebol, outro espaço bastante citado pelos jovens foi a **Favela no Lobato**, representada em fotografias que demonstram ora uma imagem noturna iluminada, ora um conjunto de lajes e construções não planejadas e sem reboco, e a **igreja católica**, destacada por sua arquitetura antiga, materializadas como espaços topofílicos, com exaltação da beleza local.

Em outros espaços, entretanto, apenas emergiram elementos topofóbicos, conforme observamos a seguir:



Escola (reformada e com lixo)



Rua residencial



Próximo à estação da Linha do Trem

MOSAICO 3: Aspectos topofóbicos da escola (reformada e com lixo), da rua residencial e a Estação Ferroviária.

FONTE: Fotografias enumeradas sequencialmente 17, 09 e 13 (tiradas por estudantes do ensino médio com faixa etária entre 18 a 25 anos, 2016), conforme ANEXO II.

Contrárias às imagens representadas até então, emergem a **escola (reformada e com lixo)**, a **rua residencial** e a **Estação Ferroviária** como imagens cognitivas apenas ancoradas aos aspectos topofóbicos de poluição ambiental (lixo e mal cheiro), conforme podemos visualizar. **Praças** no Lobato também foram representadas, observemos os aspectos ressaltados pelos jovens/estudantes:



Praça do Canal Onze



Praça no Lobato

MOSAICO 4: Aspectos topofílicos da Praça do Canal Onze no Lobato e topofóbicos da praça no Lobato.

FONTE: Fotografias numeradas sequencialmente 33 e 12 (tiradas por estudantes do ensino médio com faixa etária entre 18 a 25 anos, 2016), conforme ANEXO II.

As **Praças** no Lobato foram representadas em fotografias nas quais os jovens/estudantes ora exaltaram aspectos topofílicos (**bonita**), Praça do Canal Onze, ora topofóbicos (**feio, deserta, insegura**), Praça no Lobato, a depender da praça revelada. Contudo, todas elas foram consideradas espaços nos quais os **encontros** são característicos enquanto práticas sociais.

As práticas sociais, por sua vez, também emergiram. Vejamos dois textos imagéticos representativos:



Associação de Moradores do Lobato



Grupo de Capoeira que acontece na Associação de Moradores do Lobato

MOSAICO 5: Aspectos topofílicos representados pela Associação de Moradores do Lobato e práticas exercidas nesse espaço.

FONTE: Fotografias numeradas sequencialmente 38 e 23 (tiradas por estudantes do ensino médio com faixa etária entre 18 a 25 anos, 2016), conforme ANEXO II.

A **associação de moradores** emerge enquanto imagem cognitiva que representa espaços nos quais os jovens/estudantes revelam exercerem práticas ligadas aos **projetos sociais**, à **saúde**, ao **esporte** e ao **lazer**, conforme podemos observar o grupo de capoeira na fotografia que representa uma prática local.

Encerrada a descrição sobre as fotografias retiradas pelos jovens/estudantes, os questionei se houve algum outro espaço que, porventura, eles pensaram em fotografar, mas não conseguiram devido a alguma circunstância maior. Apenas dois novos espaços emergiram: a ciclovía nova, descrita como espaço utilizado para andar de bicicleta e correr, e a Estação Ferroviária memorada como espaço que faz parte da cultura local por representar um meio de transporte (trem) muito utilizado pelos moradores. Ambos os espaços foram referidos a partir de elementos topofílicos (**legal** e **útil**).

A imagem do Lobato sob a ótica das fotografias nos revelou que a ancoragem dos significados sócio-simbólicos que estruturam as relações sociais dos jovens/estudantes no Lobato emerge enquanto categorias cognitivas, topofílicas e topofóbicas, representadas, respectivamente, no **plano estético** (bonita) e **afetivo** (orgulho) de um lado e no **plano estético** (feio, poluição ambiental) e **social** (insegurança) do outro. Ainda nesse contexto, além da ancoragem representada, as práticas sociais emergiram enquanto categoria cognitiva no plano das RS. Observamos que as imagens mentais dos fenômenos/objeto foram constituídas a partir das experiências vividas e compartilhadas através das relações e das **práticas sociais** exercidas no Lobato.

A seguir, apresentaremos a imagem do Lobato sob a ótica do discurso a partir da entrevista em grupo.

4.1.3 Imagem do Lobato sob a ótica do discurso

De maneira imbricada, após a identificação e análise do conteúdo das RS, na perspectiva da abordagem estrutural, e dos significados sócio-simbólicos do espaço social do Lobato por meio das fotografias, buscamos aqui analisar o conteúdo do discurso (BARDIN, 2011). Nessa perspectiva, na entrevista em grupo as questões foram elaboradas a partir dos seguintes temas postos a seguir: **1) descrição; 2) utilização e 3) importância e identidade dos jovens/estudantes com o Lobato.**

1) Sobre a descrição do Lobato com a finalidade de verificar a representação do espaço vivido através da descrição deste para outros propomos a seguinte questão: Se colocarmos em uma situação em que você teria que descrever o Lobato para um estrangeiro. Como você descreveria? E por quê?

Com a questão proposta, intencionamos reforçar o entendimento sobre a descrição do Lobato pelos jovens/estudantes. De início, alguns descreveriam que no Lobato “não é tudo bom, mas também não é tudo ruim”, informando que tentariam ser sinceros na descrição: “diria para cada um prestar a atenção tanto no lado positivo, quanto no lado negativo. (...) Tanto na cultura, quanto na violência.”. Contudo afirmaram ainda que, no geral,

descreveriam: “Em questão de... localização, mais ou menos de lazer, eu considero um bom lugar pra se morar”.

No decorrer da discussão, vale destacar que alguns descreveram que não falariam mal do Lobato porque “todo lugar tem seus problemas”, alguns deles ainda destacaram que a mídia já fala mal do bairro e que resta aos moradores cuidar do bairro e não falar mal, criticando a forma como o Lobato é exposto pela mídia, sempre como um bairro violento, esquecendo dos aspectos positivos:

(...) mostrar o que a mídia não diz porque a mídia fala o quê? Que o bairro do Lobato hoje é o bairro mais perigoso que tem, então eu falaria dos pontos positivos que tem aqui, como a Prainha mesmo, é um ponto positivo, e as pessoas não valorizam muito e... e os pontos negativos que é a violência porque todo bairro é violento, todo lugar tem violência, não tem onde é... correr. (Pereira, 2016)²³

Os jovens/estudantes explicam que a crítica feita à mídia se justifica, pois, segundo eles, em se tratando da realidade da Cidade do Salvador, “todo bairro é violento, todo lugar tem violência”, portanto afirmam que esse elemento não caracteriza o Lobato já que há outros que os fazem afirmar que o Lobato é “um ótimo lugar de morar”.

Ainda sobre essa afirmativa, outra jovem explica que:

(...) a mídia já fala muito mal do Lobato, né!? Que é um lugar violento, que é um lugar que só mora pessoas ruins, então eu falaria o contrário né... que aqui tem pessoas boas, pessoas que levantam cedo pra trabalhar, que dão duro. Mostrar que aqui, apesar de ter muito lixo, mas tem suas belezas, né... Eu acho que... o jeito que o jeito da pessoa olhar, cada um tem seu olhar, então se a gente for olhar com bons olhos o Lobato, há muitas belezas e muitos encantos aqui no bairro. (Correia, 2016)

A poluição ambiental é mencionada e uma jovem reforça o sentimento de pertença com o Lobato e responsabiliza os moradores na ação de preservação do lugar onde se vive com a máxima “(...) um ótimo lugar de morar e, eu acho assim, que os próprios moradores têm que preservar o lugar onde eles moram porque se eles não preservarem ninguém de outro lugar vai preservar.”.

No geral, os jovens/estudantes responderam a questão proposta afirmando que, apesar dos elementos negativos, poluição ambiental e violência, falariam para os turistas que o Lobato é um bom lugar pra morar tendo em vista as belezas naturais, os espaços de lazer e as

²³ Nesta secção, os sobrenomes citados são referentes às falas dos jovens/estudantes. O ano de 2016 refere-se à data em que houve a entrevista em grupo.

peças que vivem nele, concluindo, portanto, que cabe aos moradores preservar o lugar e “cuidar do bairro e não falar mal”.

Em seguida, os jovens/estudantes relatam sobre a utilização do Lobato enquanto espaço vivido.

2) Sobre a utilização do Lobato, que busca entender para que serve o espaço vivido, perguntamos: Digam-me: o espaço que vocês vivem é somente para morar? É somente para lazer? É somente para aprender? Por quê? Expliquem.

Com essa questão alcançamos uma compreensão sobre os elementos mais significativos, destacados pelos jovens/estudantes, no que se refere à utilização do Lobato enquanto espaço vivido. Obtivemos como respostas a facilidade de acesso aos bens e serviços: “aqui é um lugar bom de morar até porque, pra lazer também, tem tudo perto, tem mercado, tem o posto policial, apesar de que às vezes não serve pra nada, mas, pelo menos, tem. Tem colégio próximo (...); “Posto de saúde... Ponto de ônibus”; “Tem a praia perto”; “tem um pouco de tudo”. Desse modo, os jovens/estudantes consideram que o acesso aos bens e serviços é uma característica que qualifica positivamente o Lobato e, dentre eles, o posto policial é o único serviço citado como desqualificado no cumprimento de suas funções.

Além das considerações vistas até então, veremos a importância e a identidade que os jovens/estudantes revelam ter com o Lobato como espaço de vida.

3) Finalmente, sobre a importância e identidade dos jovens/estudantes com o Lobato, visando apreender os significados sociosimbólicos e identitários sobre o espaço vivido: - Vocês consideram o Lobato um bom lugar para viver? Por quê? Vocês se orgulham do Lobato? Por quê?

Conforme, enunciados vistos no decorrer deste capítulo, não foi surpresa a unanimidade positiva das respostas dos jovens/estudantes sobre o Lobato ser um bom lugar para viver. As explicações se deram devido aos fatores já expostos nas questões anteriores, como facilidade de acesso, a promoção de bens e serviços, beleza do lugar, união das pessoas e tranquilidade. Contudo, cabe destaque para uma das respostas: “Pra mim também. Eu tenho dezoito anos aqui e não me arrependo”. Esse destaque é válido, pois houve uma concordância

emitida por todos os presentes sobre a afirmativa feita, fazendo-se emergir o sentimento de pertença dos jovens/estudantes para com o Lobato.

Em seguida, sobre a questão sobre se eles se orgulham do Lobato, a resposta também foi positiva de forma unânime, com afirmações do tipo “claro”, “lógico”, “demais”. Um dos jovens anunciou “Mesmo a mídia dizendo que não, mas eu me orgulho, sim, de morar aqui”, outra jovem disse: “eu moro no céu... tem pessoas aí passando por dificuldades em comunidades é... violentas, claro que violência tem em todos os lugares, mas tem lugar pior do que aqui.”.

Observemos uma descrição que justifica a unanimidade da afirmativa à questão proposta:

Pereira (2016) - Por isso mesmo que eu não falo mal daqui do Lobato porque tem lugares piores, então quer dizer o quê? Uma pessoa vem de fora e a gente mesmo daqui falar ma!? A pessoa fala até mal da gente pô... fala mal daqui e tá morando aqui por quê? Por que ta me levando pra passear aqui?

Santos (2016) - Aqui todo mundo é uma união porque não é o lugar que vai te fazer feliz, são as pessoas que vivem nele.

Oliveira (2016) - É isso...

Silva (2016) - Desde quando as pessoas procuram se unir pra cada vez melhorar então... não podemos deixar a mídia falar o que quer da gente.

Vários (2016) - É isso! Verdade.

Ainda nessa discussão, um jovem anuncia uma sugestão de melhoria e indica: “E só falta uma coisa no bairro que é, no meu ponto de vista, um centro cultural como tem em Plataforma porque cada um que quer mostrar sua música, sua arte, sua dança, qualquer coisa. (...) Ficava mais fácil pra população que tem interesse em ir prestigiar o evento.” E todos demais presentes concordam com o enunciado. Esse apelo demonstra que as interações e as relações que os jovens estabelecem nos demais espaços frequentados também contribuem para a construção da identidade do grupo sobre o Lobato, pois os espaços passam a serem identificados pelas semelhanças e diferenças entre si.

Dessa forma, os resultados apontam que a imagem do Lobato sob a ótica do discurso se revela como um espaço de vida onde há uma conjugação de forças contraditórias positivas e negativas, internas e externas. As positivas reforçam os aspectos identitários do Lobato e as relações sociais que eles estabelecem entre si e os outros da comunidade. As negativas são reconhecidas e se fundam nos aspectos econômicos e socioambientais, percebidas pelos outros (sociedade hegemônica e discurso midiático) de forma preconceituosa. Logo, a

imagem que se apresenta nas formas discursivas sobre o Lobato demonstram que os jovens/estudantes:

- ✓ Descrevem o Lobato para o outro como um bom lugar para se viver e morar, apesar das adversidades existentes, as quais, aliás, não são características apenas do bairro, como, por exemplo, os problemas socioambientais (poluição, falta de segurança pública, infra-estrutura, etc.) e o preconceito reforçado pelo discurso midiático;
- ✓ Utilizam os lugares no Lobato pela da acessibilidade aos bens e serviços, com exceção da segurança pública.
- ✓ Atribuem um significado de valor ao Lobato, por meio da importância que o mesmo tem para uma grande parte da comunidade, e se revelam orgulhosos por morar e viver nesse espaço social, reforçando o elo identitário com o mesmo.

Portanto essas imagens materializadas nas palavras, nas fotografias e no discurso servem para desvelar a RS sobre o Lobato, bem como elencar pistas que justifiquem a função orientadora das representações sociais, que veremos mais adiante.

4.2 RS DO LOBATO E PISTAS ORIENTADORAS PARA PROMOÇÃO/FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO SFS

Aqui discutiremos os resultados encontrados sobre o conteúdo das RS do Lobato construído por jovens/estudantes a fim de apreender pistas orientadoras para promoção/fortalecimento de práticas socioeducativas nos diversos espaços sociais do SFS. Para tal, recorreremos às bases fundantes da teoria, como a abordagem estrutural utilizada para a apreensão dos elementos das RS e a abordagem processual para explicar como eles constroem essas RS pelos planos (ancoragem e objetivação), assim como recorreremos às funções do saber, identitária e orientadora. Esse caminho percorrido confirma que o conteúdo dessas representações é proveniente de diversos instrumentos de coleta de dados (ARRUDA, 2002).

Visando atender a discussão proposta, faremos uma interlocução com o discurso dos autores referenciados nesta dissertação aproximando-os com os conceitos de espaço social: vivido, percebido, concebido, topofílico e topofóbico (LEFEBVRE, 2006; BOMFIM, 2009; SANTOS, 1999 e TUAN, 2012). Por fim, numa tentativa de fazer avançar o conceito de práticas socioeducativas sustentáveis, empreenderemos o conceito dos **S** desenvolvido pela autora, com a finalidade de potencializar práticas socioeducativas no SFS.

Esta pesquisa situa-se no campo da Educação na contemporaneidade cuja inspiração epistemológica está nas bases teóricas da Psicologia Social (cognição social) e da Geografia Humanística (espaço social numa perspectiva holística, ou seja, que visa compreender os fenômenos na globalidade a fim contribuir para o desvelar de pistas importantes para orientação de práticas socioeducativas).

Bomfim (2016) afirma que durante o processo de desenvolvimento humano, nos diversos espaços, os sujeitos são instigados aos diversos modos de ver o mundo e esta percepção modelada aproxima-os dos grupos sociais. Nesta perspectiva, Bomfim (2016) traz que a origem dos trabalhos sobre representações pode ser identificada nos estudos Piaget e Inhelder (1966) sobre a relação entre a representação imaginada e o pensamento, assim identificamos a base do desenvolvimento dessa noção complexa e interdisciplinar.

Nesse contexto, os resultados demonstram que as RS do Lobato se constroem num processo em que os jovens/estudantes ancoram seus saberes a partir das relações e práticas sociais estabelecidas através de suas percepções formadas com seus grupos sociais, amigos e familiares, no espaço vivido, conforme Figura 6 a seguir. Nesse sentido, os resultados se aproximam do pensamento de Moscovici (2015) quando este afirma que as coisas que são conhecidas pelos sujeitos fazem parte do mundo exterior (conhecido).

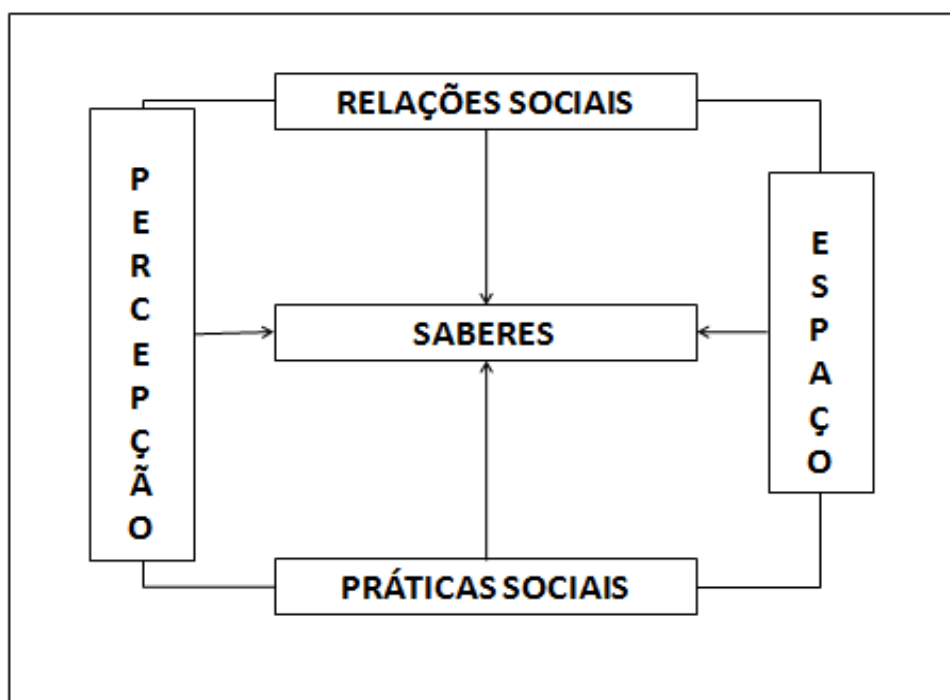


FIGURA 6: Representação Social de jovens sobre o Lobato
 FONTE: Elaborada pela autora, 2017.

Dessa forma, foi possível perceber que as práticas exercidas pelos jovens ganham força maior nos espaços político (associação de moradores) e de lazer (Prainha), cujas atividades são de caráter social e educativo. No espaço político se destacam os projetos sociais desenvolvidos pela própria comunidade que, segundo Caliman (2010), são caracterizados por atuarem em atividades de auxílio e suporte de caráter assistencial, respondendo a demandas próprias de faixas etárias específicas, como a juventude, que, por sua vez, estão inseridas no contexto de situação de risco, vulneráveis às circunstâncias e relações contínuas de conflitos que englobam problemas decorrentes da diversidade cultural, comportamental e territorial.

É importante notar que a escola não é referenciada como um espaço social de caráter educativo para as atividades de socialização e construção de saberes e sim como um lugar que faz parte da comunidade, inserida na paisagem e percebida na dimensão **estética** quando se pensa e se fala na poluição ambiental do seu entorno. Nesse quesito, a escola não aparece como uma referência civilizatória para os jovens/estudantes do Lobato, isso nos faz corroborar com Jodelet (1994) ao afirmar que a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, nos espaços formais e não formais, e esta não ocorre num vazio social,

pois faz-se necessário de um lado, preencher o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituir o sujeito individual ao mundo social, conforme também preconiza Moscovici (1990).

Na dimensão afetiva, elementos como segurança, tranquilidade e felicidade demonstram a função identitária desses jovens/estudantes no seu espaço de vida e traz à tona a força das relações sociais, as aproximações de vinhaça e o espírito de solidariedade que emanam dessa relação. Logo, é possível afirmar que essa diversidade de sentimento reforça as suas identidades, pois o território aqui representa “o chão mais a identidade” que, por sua vez, é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence (SANTOS, 1999).

Portanto, o Lobato para os jovens/estudantes é o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida que lhes induz à criação e às táticas capazes de enfrentar os preconceitos construídos pelas sociedades hegemônicas e midiáticas com demais elementos sociais e estéticos que também fazem parte do seu cotidiano, tais como a poluição ambiental (social e estético), o tráfico e a violência (social) e a falta de segurança pública (social).

Interessante notar como a realidade social desses jovens se traduz pelos elos afetivos que eles “emprenham” no seu espaço de vida e isso se ratifica quando Tuan (1980) explica a avaliação do ambiente pela distinção dos significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais. Nesse sentido Goffman (2012, p.15) explica que tendemos a inferir e imputar aos interessados atributos desejáveis de aspectos ligados à percepção e, assim, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais, efetivamente, reduzimos as chances de vida daquele(s) estigmatizado(s) e, assim, construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.

É através dessa realidade posta que os jovens/estudantes do Lobato criam o que Certeau (1998) chama de “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. O autor acredita que essas possibilidades surgem como um caminho próprio, “artes de fazer”, criado para lidar com os produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.

Percebe-se, então, que o espaço vivido pelos jovens no Lobato, ancorado nos significados sócio-simbólicos e estruturados nessas relações sociais, desvelam uma imagem

socioespacial que apresenta as seguintes dimensões: cognitiva, estética e afetiva. Nesse contexto é possível afirmar que essas dimensões se fundem e nos mostram, a partir das experiências vividas pelos jovens/estudantes, o compartilhamento das idéias, conceitos, opiniões, crenças e valores nos seus grupos e nas práticas sociais exercidas no Lobato como práticas cotidianas do tipo “*táticas de resistência*” na (re)apropriação do espaço.

Nesse sentido, as representações sociais dos jovens/estudantes sobre o Lobato reconstituem os elementos de ordem cognitiva, estética e afetiva nos quais seus comportamentos integram-se a uma rede de relações existentes com/no objeto, Lobato. Em resumo, as representações sociais dos jovens/estudantes sobre o Lobato são além das “opiniões sobre” ou “imagens de”, são teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 62-63).

Tendo em vista o que foi posto até então, os resultados demonstram que a RS dos jovens/estudantes sobre o Lobato emergem como um espaço de vida onde há uma conjugação de forças contraditórias positivas e negativas, internas e externas. As positivas reforçam os aspectos identitários para com o Lobato e as relações sociais que eles estabelecem entre si e os outros da comunidade. Já as negativas são reconhecidas e se fundam nos aspectos econômicos e socioambientais, percebidas pelos outros.

Podemos, então, afirmar que o Lobato, enquanto espaço social traduz-se como um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência de maneiras de viver a vida em sociedade (LEFEBVRE, 2006). É possível verificar, pelo exposto, que essa comunidade é marcada pela diversidade, humildade e solidariedade cujos significados sóciosimbólicos entre esses sujeitos e o espaço vivido se traduzem em elementos positivos e negativos constituindo-se num espaço social de “inserção” e de “marginalização”.

Portanto, nesse estudo, os resultados das RS sobre o Lobato nos demonstram a construção dos saberes dos jovens/estudantes pela percepção e gestão do espaço social; explicam-nos como eles pensam e agem nesses diversos espaços, mediando suas práticas: sociais, ambientais e educativas; e, finalmente, nos justificam suas relações com os grupos sociais.

A seguir, veremos que o conteúdo das RS dos jovens/estudantes sobre o Lobato desvelou algumas práticas socioeducativas exercidas no espaço social que, por sua vez, revestem-se em pistas (re)orientadoras para o fortalecimento destas e de demais práticas nos diversos espaços sociais do SFS.

4.2.1 Práticas socioeducativas exercidas no espaço social e pistas orientadoras

Os resultados confirmam que as RS sobre o Lobato são edificadas sobre uma base fundante nas práticas sociais exercidas no espaço social. Essa máxima legitima a fala de Bomfim (2000) ao afirmar que o espaço geográfico é o espaço construído socialmente a partir das práticas sociais exercidas pelos atores sociogeográficos. Isto nos leva a afirmar que as práticas já são promovidas pelos sujeitos, assim há uma necessidade de fortalecimento no processo de (re)orientação de práticas socioeducativas. Como pistas, portanto, focaremos nos projetos sociais que, segundo Caliman (2010), são catalisadores de atividades socioeducativas. Nessa perspectiva, seguem pistas que podem orientar o pensamento para o fortalecimento de práticas socioeducativas nos diversos espaços sociais do SFS, são elas:

Dimensões das práticas socioeducativas		Lugares exercidos
Esporte e Lazer	Futebol, encontros e diversão	Praia e Praças
Cultural	Capoeira, dança e assistência social	Associação dos moradores
Laborial	Pesca e Comércio	Praia e ruas comerciais

QUADRO 4: Práticas socioeducativas exercidas no espaço social do Lobato.

FONTE: Elaborado pela autora (2017)

Tendo em vista o Quadro exposto, temos que:

- ✓ Na dimensão esporte e lazer, os jovens se encontram e praticam futebol e eventos festivos nas praias e praças locais;
- ✓ Na dimensão cultural, a capoeira, a dança e a assistência social emergem como práticas vivenciadas pelos jovens na associação de moradores.
- ✓ Na dimensão laboral, a pesca e o comércio emergem como práticas de subsistência para a população local.

Vale salientar que alguns espaços sociais que emergiram nas falas dos jovens/estudantes, a citar a escola e a igreja, não foram considerados por eles como espaços socioeducativos tendo em vista que emergiram em suas falas apenas como referências aos elementos de ordem estética (escola – lixo; igreja – bonita) e não de ordem prática, logo, não foram consideradas em nosso Quadro representativo das práticas socioeducativas exercidas no espaço social do Lobato. Assim, podemos afirmar que as práticas sociais de jovens/estudantes no seu espaço de vida têm uma relação estreita com as experiências e significados simbólicos das dimensões do afetivo, social e estético. Esses, como um sistema de valores e ideias, fazem parte das avaliações do ambiente como foi pensado por Moscovici (2015).

Diante do exposto, cabe, nas considerações não conclusivas, evidenciar essas dimensões a fim de fortalecer práticas socioeducativas no SFS a partir das seguintes perspectivas: epistemológica (o conceito dos **S**), política (da relação deles com o estado e a gestão) e pedagógica (ações de ensino e aprendizagem no espaço formal e não formal).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se o não fizerem ali?

(PESSOA, F, 1982, p. 85)

Com as palavras do poeta, expomos que este estudo representa muito mais do que podemos expressar aqui, representa saberes, práticas e táticas de resistências cotidianas de vários sujeitos que se dispõem à ação. Sujeitos que vêm em seus espaços de vida não apenas terra larga, mas fazem dele um palácio e o veste como palco de vida; sujeitos que enxergam êxito nas práticas que fazem, pois estas são revestidas pelo desejo e pelo afeto que as tornam o próprio palácio da vida. Por mais simples que pareça, são terras e vivências que não conseguiremos expressar em palavras, pois estão revestidas de sentimentos e experiências que impulsionam a inteligência na mais pura da sua essência. A esse respeito, limites e lacunas foram encontrados e demonstram as dificuldades encontradas pela pesquisadora durante o percurso da investigação.

Assim, para materializarmos a representação social de jovens neste trabalho, formulamos questões, discutimos teoria e conceitos e esboçamos metodologias para responder “Quais as RS de jovens/estudantes sobre Lobato?” e “Como o conteúdo dessas representações poderiam orientar práticas socioeducativas sustentáveis nos espaços sociais suburbanos?” Os resultados nos fizeram refletir e avançar na compreensão do pensamento social de jovens sobre o seu espaço vivido.

Dessa forma, nas perspectivas epistemológica, sociopolítica e pedagógica, buscamos, nessas considerações, evidenciar as dimensões das práticas exercidas no espaço social do Lobato a fim de fortalecer práticas socioeducativas no SFS. Tendo como base aquelas questões, nossa proposta de pesquisa foi apreender como o conteúdo das RS de jovens sobre o “Lobato” pode contribuir para (re)orientar práticas socioeducativas nos diversos espaços sociais do SFS.

Mantendo a lógica do pensamento descrito nos parágrafos introdutórios dessas considerações, descreveremos as contribuições nas três perspectivas a fim de que o leitor

entenda a finalidade das sugestões e recomendações, bem como os limites encontrados e lacunas deixadas nesse estudo.

Na **perspectiva epistemológica**, faz-se necessário avançar o conceito de práticas socioeducativas sustentáveis, pelo empreendimento do conceito dos **S** desenvolvido pela autora, com a finalidade de (re) orientar o fortalecimento de práticas no SFS. Essa base conceitual sustenta-se nos constructos: **Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio**.

Dessa forma, tendo em vista que as práticas socioeducativas exercidas no espaço social do Lobato foram memoradas pelos jovens/estudantes nas categorias do esporte, do lazer, da cultura e do labor, percebemos essas práticas enquanto “táticas de resistência” que emergem como possibilidades criadas para lidar com os estigmas sociais e com os produtos impostos pelas políticas públicas, potencializando as condições favoráveis e amenizando as condições desfavoráveis de cada território. Devido a essas características e, ainda, por serem práticas mobilizadoras das coletividades, em que a qualidade de vida das pessoas está intimamente ligada às questões da manutenção das identidades e diversidades, podemos afirmar que estas se tratam de práticas socioeducativas sustentáveis.

Nesse pensar, entendemos que as **Práticas Socioeducativas Sustentáveis nos Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio** podem ser fortalecidas a partir de pesquisas que contemplem os elos identitários entre os jovens e seus lugares de frequência ou, ainda, que contemplem a articulação dos processos educativos formais com os saberes dos jovens sobre/no lugar onde vivem. Logo, de forma interdisciplinar e integrando a base conceitual dos **S**, este estudo deixa algumas lacunas que precisam ser preenchidas para se fazer avançar as pesquisas no campo da educação na contemporaneidade, são elas: 1) quais as táticas de resistência utilizadas pelos jovens para lidar com os estigmas sociais e com os produtos impostos pelas políticas culturais? 2) Como as potencialidades favoráveis dos jovens, nos espaços sociais do SFS, podem amenizar as condições desfavoráveis? 3) Como as práticas mobilizadoras da coletividade agregam qualidade de vida e manutenção de identidades?

Interessante notar que essas questões lacunares refletem as nossas dificuldades encontradas durante a investigação, seja de ordem epistemológica, metodológica e empírica. A primeira, diz respeito à rara literatura sobre a temática e, em particular, sobre educação sustentável. A segunda complementa a primeira, pois neste estudo, mesmo instrumentalizado nas bases metodológica das RS, pela Psicologia Social, sentimos a necessidade de métodos e

técnicas específicas para apreensão do conceito de sustentabilidade (indivíduo, grupo social e ambiente). Ratificamos, portanto, que os “S” orientam para o exercício de conviver em harmonia com a pluralidade que é inerente aos sujeitos e aos grupos em seus espaços de vida, respeitando a essência psicossocial de cada sujeito/grupo/território.

Considerando a **perspectiva sociopolítica**, é importante considerar como esses jovens pensam e agem nos lugares do SFS. Nesse sentido, os elementos simbólicos, traduzidos em afetivos e estéticos que, por sua vez, são materializados em suas práticas e que sustentam seu desenvolvimento físico, psicológico e social, podem contribuir para a reflexão das políticas em educação e segurança pública implementadas e fracassadas nos territórios de exclusão social. Dessa forma, esperamos que esta pesquisa contribua para refletir sobre o desafio de trabalhar com a juventude nos diversos espaços educativos tomando como base suas experiências e do seu universo simbólico numa perspectiva dialógica.

Na **perspectiva pedagógica** partimos do conhecimento produzido sobre a temática nos programas de pós-graduação e graduação, nas diversas áreas: Pedagogia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, integrando-o às ações extensivas nos espaços formais e não formais de educação. Assim, recomendamos a valorização e fortalecimento dos projetos sociais desenvolvidos pelos jovens nos diversos espaços sociais do subúrbio (praia, praças, associação de moradores, entre outros). Excepcionalmente, para os espaços que não emergiram com elevado significado pelos jovens neste estudo, como a escola e igreja, chamamos à atenção dos gestores, professores e líderes religiosos para uma reflexão sobre a integração e valorização das práticas desses jovens por meio de atividades pedagógicas pensadas e elaboradas coletivamente.

Dessa forma, tendo em vista o contexto que insurgiu a partir das práticas nesses espaços, percebemos que a educação não-formal é um campo valioso que pode potencializar aprendizagens significativas, tendo a escola como centro de referências civilizatórias nos bairros onde se localizam (GONH, 2006). Sugerimos, então, a articulação dos processos de participação da sociedade civil nos espaços de educação formal com os de educação não-formal e, ainda, informal.

Após as considerações para (re)orientação de práticas no SFS, notamos algumas incompletudes desta pesquisa, são “terras largas” que vislumbramos agora e que estão à espera do pensamento e ação dos sujeitos envolvidos. Notamos, dessa forma, a necessidade de pesquisas aplicadas em educação que envolvam, numa rede colaborativa, juventudes,

pesquisadores, estudantes de graduação e pós graduação, gestores públicos, escola e comunidade. Através da união de diversos esforços, juventudes, políticas públicas e demais atores sociais, dinâmicas de solidariedade e colaboração podem predominar na participação de todos no enfrentamento de problemas em comum.

Portanto, no campo da educação, a problemática que se impõe é: Se a escola e a igreja emergem como espaços representados apenas na dimensão estética pelos jovens/estudantes participantes desta pesquisa, vale investigar qual a representação social desses espaços vividos para os jovens em comunidades suburbanas? Se as práticas socioeducativas exercidas pelos jovens/estudantes emergem como saberes das RS construídas sobre o espaço social, de que maneira essas práticas podem mobilizar coletividades para potencializar aprendizagens significativas nos diversos espaços educativos?

Dessa forma, este estudo também pode levar até a tese de que, se as práticas socioeducativas exercidas pelos jovens/estudantes emergem como saberes das RS construídas sobre o espaço social, essas práticas podem mobilizar coletividades para potencializar aprendizagens significativas nos diversos espaços educativos. Ou, ainda, se práticas mobilizadoras da coletividade agregam qualidade de vida e manutenção de identidades de jovens/estudantes, a representação social desses jovens sobre eles mesmos orientam suas práticas exercidas nos espaços vividos.

Assim, evidenciado a constante inquietação que me move enquanto pesquisadora, e que certamente me levará a novos rumos e descobertas, postas essas provocações, vislumbro novos desafios e concluo nossas reflexões na certeza de que me sinto muito grata por esse momento de incompletude porque sempre haverá, e há, terras largas tomadas pelo desejo de agir, eis o sentido da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **Os desafios da sustentabilidade**: uma ruptura urgente. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. p. 73 – 90. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57

ALVES-MAZZOTTI, A. J. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. da S.; MARTINS, A. M. **Pesquisa em representações sociais no Brasil**: cartografia dos grupos registrados no CNPq. *Rev. Psicol. teor. prat.* vol.16 no.1 São Paulo abr. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000100009> Acesso em 05 de maio de 2015.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p.127-147. Nov. 2002.

ARRUDA, A.; Santos, M. F. S.; Trindade, Z. A. **Representações e práticas sociais**: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, v.8, n3, p. 257-267. 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BARBIER, R.. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Interpretes: Sobre Modernidade, Pós Modernidade e Intelectuais**. Trad. de Renato Aguiar 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BISPO; REGIS; HETKOWSKI. O bairro do Lobato: um passado distante. *In*: **Caleidoscópio: Outro olhar sobre o lugar**. A Rádio da Escola na Escola da Rádio. *Revista anual*, nº 2, Ano II, 2016.

BOMFIM, N. R. Campos e abordagens da pesquisa em representações e educação: desafios e perspectivas na Universidade do Estado da Bahia. *In: Gestão, Territórios e Redes: A formação dos Profissionais da Educação*. Organizado pelo grupo de pesquisa EdUReg - GESTEC - UNEB. 2016.

_____. **Noção Social do Território**: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade. Ilhéus/BA: Editus, 2009.

_____. Uma abordagem interdisciplinar do espaço. **Revista Ciência Geográfica**. Bauru, III(15), p. 60-62, 2000.

BOMFIM, N. R.; ROCHA, L. B. (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus/BA: Editus, 2012.

BRANDÃO, C. R.; CAMPOS, M. M.; DEMO, P. **Seminário sobre pesquisa participativa**. Brasília: INEP, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/guia-de-politicas-publicas-de-juventude>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social**: seu potencial crítico e transformador. Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - p. 341-368, 2º Semestre/2010.

CARRANO. I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. **I Seminário Nacional do PNEM**, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curitiba-pr-311013-mesa-3-os-eixos-tematicos-para-a-formacao-de-professores/>> Acesso em 27 de set. de 2016.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas de/ para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2003.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília/DF: IPEA, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3ª ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em

<<https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/a-invinc3a7c3a3o-do-cotidiano-artes-de-fazer-michel-de-certeau.pdf>> Acesso em 15 de jan de 2015.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CHARLOT, B. **A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares.** Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>> Acesso em 12 de junho de 2016.

CONSORTE, J. G. **Culturalismo e educação nos anos 50:** o desafio da diversidade. Caderno Cedes, nº 43, 1977, p. 26-37, dez.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

DANNEMANN, M. de F. Margem da avenida suburbana vira novo espaço para invasões. **A Tarde.** Salvador: 08 de agosto de 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 4. ed. Autores Associados, Campinas, SP, 2000.

DOISE, Willem. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (Eds.). **Traité de psychologie cognitive**, Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DOWBOR, L. **Educação e Desenvolvimento Local.** Disponível em <<http://dowbor.org/06edulocal.doc>> Abril de 2006. Acesso em: 15/09/2014.

DURAN; VILLAS BÔAS. **Pesquisas em Representações Sociais e Educação.** Educação & Linguagem. v. 15, n. 25, p. 13-17, jan-jun. 2012.

ESPINHEIRA, G. Imagem da cidade feia e desumana: Salvador no Subúrbio Ferroviário. In. **Panoramas Urbanos:** reflexões sobre a cidade. Salvador: EDUFBA, 2003.

FERRARO, L. A. J. **Indicadores de processos em educação para a sustentabilidade:** enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos Cultura, Tecnologia e Ambiente. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 303-316, jul./dez. 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **O Papel da Educação na Humanização.** Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola:** na perspectiva de uma educação para a cidadania. Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília. 1994.

_____. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação.** São Paulo Perspec. vol.14 n.2 Apr./June. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002> Acesso em 15 de junho de 2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FISCHER, Tânia (organizadora). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais:** Marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Movimentos Sociais e Educação.** 8 ed., São Paulo, Cortes, 2012.

_____. **O protagonismo da sociedade civil:** movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBASE/PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia:** participação, esferas e políticas públicas. Relatório Final – Grafitto, nov. 2005. . Disponível em: <www.ibase.org.br> Acesso em 20 de abril de 2015.

JODELET, D. As representações sociais: UERJ. R.J. 2002.

JONNAERT, P; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender: o modelo sócio-construtivista na formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOVICHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, p.117-148, 1994.

JOVICHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (Psicologia Social).

LARANJEIRA. D. H. P; TEIXEIRA. A. M.F. BOURDON, S. **Juventude, Trabalho, Educação:** os jovens são o futuro do Brasil? CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 95-105, Jan./Abr. 2007

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 2006. Disponível em <
http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf>
Acesso em 13 de fev. de 2015.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal Lógica Dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

LEIRO, Augusto César Rios. **Educação e mídia esportiva: representações sociais das Juventudes**. 2004. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

MARQUES, M. O. **A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma**. Contexto e Educação. Editora UNIJUÍ. Ano 15, nº 59, Jul./Set. 2000 p. 113-128.

MARTIN, R. L. **Fundamentos de la Educación Social**. Madrid: Síntesis, 2001.

MATOS, G. O que falta nesta cidade. In: **Satírica** (vol. IV). Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica, 1930. p. 261.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**: 1948. Tradução de: Fábio Landa; Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MORAES, Cândida Andrade de. **Pedagogia social, comunidade e formação de educadores: na busca do saber sócio-educativo**. 2010. Disponível em: <
<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/pedagogia-social.pdf> >. Acesso em: 12/10/2014

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Investigações em Psicologia Social. RJ: Petrópolis, Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **Sociedade contranatura**. Portugal: Teorema/ Bertrand. 1977.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V. PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 115-134.

PESSOA, F. SOARES, B. **Livro do Desassossego**. Vol.II. Lisboa: Ática. 1982.

PIRES, AP. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH, Lapemère A, Mayer R, Pires AP (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Ed. Vozes; 2008. p. 154-211.

REGIS, I. S. R. **Lobato e Paripe no contexto da Avenida Suburbana: uma análise socioespacial**. Salvador, 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19792>> Acesso em 22 de agosto de 2016.

ROUQUETTE, M-L. Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos. Em A.S.P Moreira e D.C. de Oliveira (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p.39-46.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EdUSP, 2004a.

SANTOS, Milton. Da sociedade à paisagem: o significado do espaço do homem. In: SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Ed. USP, 2007.

SANTOS, M. Paisagem e Espaço. In: SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SANTOS, M. Território e Dinheiro. In: **Território e Territórios**. Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <w.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/2/2>. Acesso em 25/09/2015.

SERPA, A. **Experiência e Vivência, Percepção e Cultura: Uma Abordagem Dialética das Manifestações Culturais em Bairros Populares de Salvador**. Ra'ega - O Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, n. 8, p. 19-32, 2004.

SERPA, A (Org.). **Fala, Periferia!** Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano. Salvador: PROEX/EDUFBA, 2001.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul/set, 1993.

SPRINGETT, D. **Education for sustainability: in the business studies curriculum: a call for a critical agenda**. *Business Strategy and the Environment*, v. 14, n. 3, p. 146-159, maio/jun. 2005.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela**. Barcelona: Ariel, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1994. p. 233-254.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: Mortes Matadas por Armas de Fogo. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Disponível em <www.juventude.gov.br/juventudeviva> Acesso em 02 de abril de 2016.

ANEXOS

ANEXO I DINÂMICA EM GRUPO

Objetivo: Desenvolver o espírito de equipe, mostrar a importância de um ajudar o outro seja no ambiente de trabalho ou no dia a dia, na vida pessoal, como utilizar a criatividade para resolver problemas que envolvam o trabalho em grupo.

Número de participantes e tempo estimado: de 4 a 40 participantes, em média 30 minutos.

Material: pirulitos com embalagem suficiente para todos os participantes.

Como fazer:

A mediadora da brincadeira com o pirulito deverá reunir todos os participantes formando um círculo. Em seguida distribui um pirulito para cada participante, o pirulito a ser utilizado deve estar na embalagem original. Orienta que cada um segure o pirulito com a mão direita e aguarde até que todos tenham recebido.

Assim que todos tiverem recebido o coordenador da atividade do pirulito dará o seguinte comando:

"A partir de agora ninguém mais pode sair do lugar e deverão seguir minhas instruções. Segurem o pirulito com a mão direita. A mão esquerda deve ser colocada para trás e não pode ser utilizada em nenhum momento, estiquem o braço direito para frente, a partir de agora ninguém poderá dobrar o braço, o único movimento que podem fazer é para a direita ou para a esquerda, quem dobrar o braço será retirado da brincadeira". A mediadora verifica o grupo e pergunta se alguém tem alguma dúvida, todos devem estar no mesmo lugar, segurando o pirulito com a mão direita e braço estendido para frente e a mão esquerda dobrada para trás sem poder ser usada.

A mediadora: Agora quero que todos desembrulhem o pirulito que está segurando na mão direita e comecem a chupar. Neste momento se instala as tentativas de abrir o pirulito.

Alguns participantes logo se dão conta que não vão conseguir remover a embalagem do pirulito sozinhos e de que precisarão da ajuda do companheiro do lado, pois só podem realizar movimentos para a direita ou para a esquerda. É muito engraçado ver as pessoas tentando abrir a embalagem com apenas uma mão e quando um dos participantes encontra a solução utilizando a ajuda do amigo ao lado todo o grupo entende a charada e logo em seguida começam a se ajudar mutuamente.

Caso os grupos não encontrem uma solução, a mediadora deverá dar dicas ou, estando no círculo, tomar a iniciativa oferecendo para que a pessoa ao lado o ajude a abrir a embalagem.

O primeiro desafio é remover a embalagem do pirulito, no entanto como não podem dobrar o braço, cada um deverá chupar o pirulito do colega do lado, isso deixa a brincadeira do pirulito muito divertida e através de uma linguagem metafórica passa a mensagem de que em determinadas circunstâncias da vida é necessário pedirmos ajuda ao próximo para conseguirmos realizar uma tarefa.

Autor(a) desconhecido(a). **Dinâmica do Pirulito**. Disponível em: <
<http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/dinamica-do-pirulito-texto-e-exemplos-de-brincadeiras-para-grupos.php>> Acesso em 15 de abril de 2016.

ANEXO II

FOTOGRAFIAS ENUMERADAS SEQUENCIALMENTE DE 1 A 40
Retiradas por jovens/estudantes do ensino médio participantes desta pesquisa, com faixa
etária entre 18 a 25 anos, em 2016.



Fotografia 01



Fotografia 02



Fotografia 03



Fotografia 04



Fotografia 05



Fotografia 06



Fotografia 07



Fotografia 08



Fotografia 09



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12



Fotografia 13



Fotografia 14



Fotografia 15



Fotografia 16



Fotografia 17



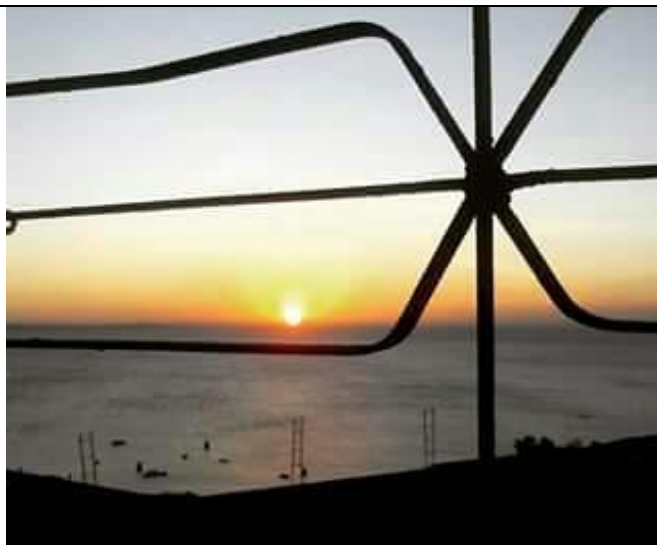
Fotografia 18



Fotografia 19



Fotografia 20



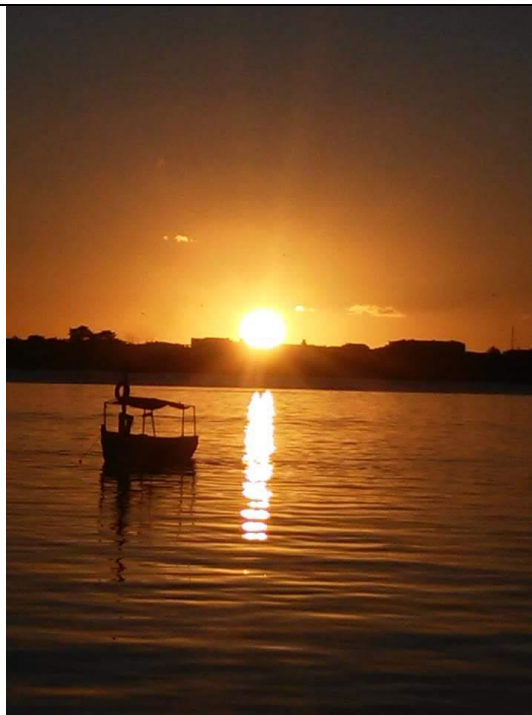
Fotografia 21



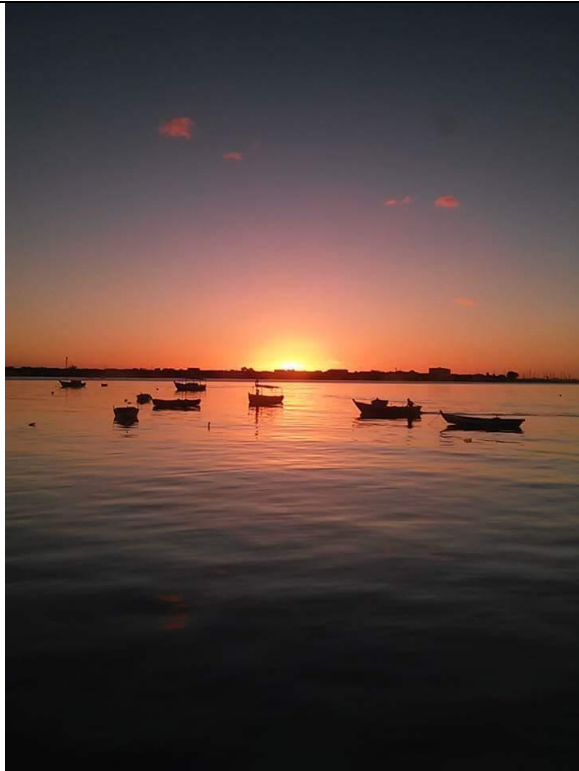
Fotografia 22



Fotografia 23



Fotografia 24



Fotografia 25



Fotografia 26



Fotografia 27



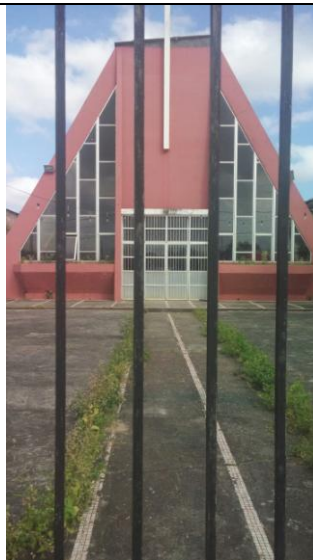
Fotografia 28



Fotografia 29



Fotografia 30



Fotografia 31



Fotografia 32



Fotografia 33



Fotografia 34



Fotografia 35



Fotografia 36



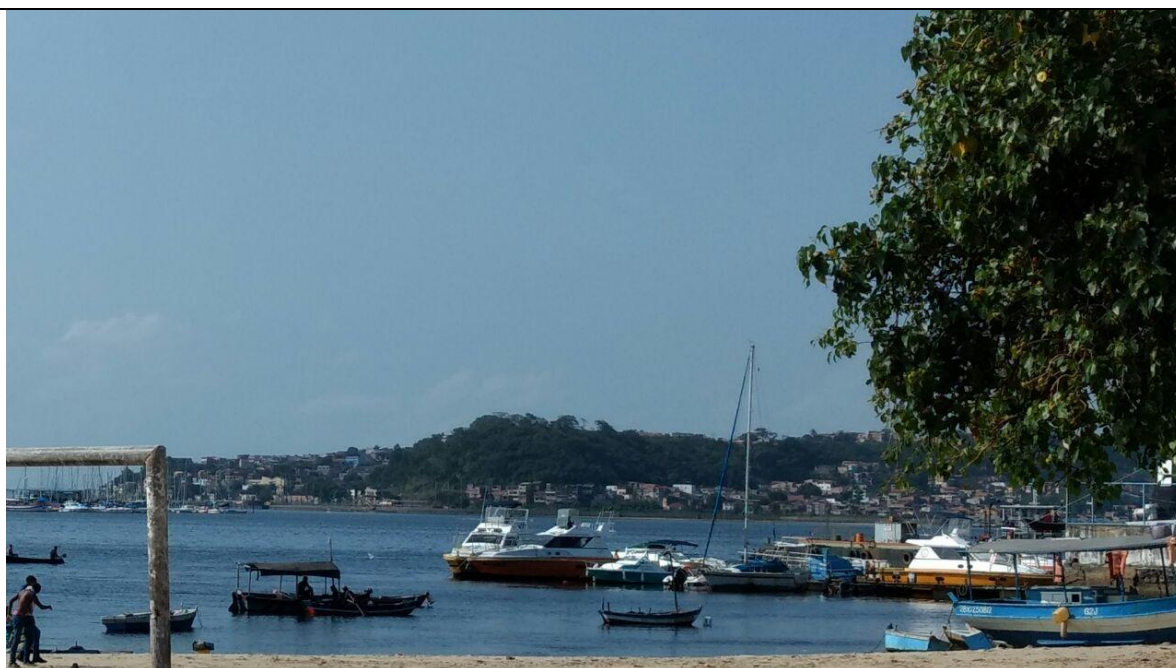
Fotografia 37



Fotografia 38



Fotografia 39



Fotografia 40

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA À DIRETORA DA ESCOLA E DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)

Salvador, 01 de Junho de 2016

Prezada Diretora
Quésia Dias do Espírito Santo

Além de fazer parte do corpo docente desta Unidade Escolar, sou estudante do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e trabalho no Projeto intitulado “**Representações de Jovens sobre Subúrbio**: saberes orientando práticas socioeducativas sustentáveis”. O Projeto tem como objetivo apreender as representações sociais de jovens sobre “Subúrbio” e identificar como o conteúdo dessas representações pode orientar práticas socioeducativas sustentáveis nos espaços sociais Suburbanos. Para atender nossos objetivos, vamos proceder da seguinte maneira: 1) dialogar com os jovens estudantes do Ensino Médio sobre a proposta da pesquisa, convidá-los à participação (os interessados assinarão um termo de, para os menores, encaminharemos o termo para obter a autorização dos responsáveis); 2) através de questionário sociodemográfico, evocação livre de palavras e grupo focal, iremos apreender o conteúdo das representações sociais dos jovens e sugerir práticas socioeducativas sustentáveis na escola e demais espaços sociais Suburbanos emergidos nas falas dos jovens e demais atores sociais identificados por eles. Os resultados desse estudo podem contribuir para que os saberes dos jovens sobre os espaços vividos no Subúrbio orientem práticas socioeducativas, tanto na escola, como fora dela, e, ainda, unindo esses espaços. Nós escolhemos esta escola porque é nesta Unidade Escolar que Thaís Souza dos Santos atua enquanto professora e percebeu a necessidade do estudo em questão. No tocante a identidade dos participantes da pesquisa, todas as informações serão consideradas sigilosas e utilizadas, apenas, para o estudo, sem exposição de nomes.

Expressamos os nossos melhores sentimentos,

Atenciosamente,

Thaís Souza dos Santos,
Rua Alberto Vita, Lote 11, Quadra C, nº 103, Itapuã, Salvador, BA - Brasil.
Tel.: (71) 98682-3808



Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia, PPGEduC. Rua Silveira Martins, Cabula - Salvador, BA – Brasil.
Telefone: (071) 31172404

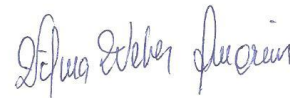
2/ 
Vilma Weber Amorim.
Vice Diretora
Nº da Portaria 642/2016
DO 04/02/2016

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaro para os devidos fins que eu, Prof^a. **Quésia Dias do Espírito Santo**, na condição de diretora, concordo que o Colégio Estadual Doutor Ailton pinto de Andrade participe como Escola Parceira do estudo intitulado “**Representações de Jovens sobre Subúrbio: saberes orientando práticas socioeducativas sustentáveis**” proposto pela Prof^a Thaís Souza dos Santos e orientado pelo Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim, Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*.

Salvador, 01 de junho de 2016.

Quésia Dias do Espírito Santo
Diretora



Vilma Weber Amorim
Vice Diretora
Nº da Portaria 642/2016
DO 04/02/2016

APÊNDICE B

CEDRAPA - MAPA DE CLASSES 2016

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCEL) PARA ALUNOS MAIORES OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduc

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M () Data de
Nascimento: ____/____/_____
Endereço: _____ Compl
emento: _____ Bairro: _____ Cidade:
_____ CEP: _____ Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Representações Sociais de jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido.
2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Thaís Souza dos Santos. Cargo/Função: Professora de Rede de Educação Básica do Estado da Bahia e estudante de mestrado.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA: O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Representações Sociais de jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido”, de responsabilidade do professor pesquisador Natanael Reis Bomfim, docente da Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa tem como objetivo analisar o conteúdo das representações sociais de jovens sobre o Lobato, Subúrbio Ferroviário de Salvador - Bahia. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para as atividades socioeducativas realizadas no Lobato e para a Universidade, assim como para a educação e sociedade em geral. Caso aceite, o Senhor (a) preencherá um questionário sociodemográfico, fará evocação livre de palavras, tirará fotografias, de sua inteira liberdade e escolha - com uma única restrição de que seja apenas do seu espaço vivido no Lobato -, e participará de uma entrevista em grupo a ser realizada pela discente Thaís Souza dos Santos do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc). Caso em algum momento da coleta de informações o(a) senhor(a) sentir desconforto ou até um constrangimento para responder os questionamentos, poderá não responder ou até mesmo parar quaisquer uma das etapas quando achar necessário. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou

remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) Sr (a) não será identificado. Caso queira, poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a), caso queira, poderá também entrar em contato com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclarecemos, ainda, que, de acordo com as leis brasileiras, o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Thaís Souza dos Santos. Endereço: Rua Alberto Vita, Lt. 11, Quadra C. nº 103, Itapuã, Salvador, Cep: 41640660, Telefone: (71) 98864-0682, E-mail: thaisza12@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB. Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. SalvadorBA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, Bl. A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília- DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Representações Sociais de Jovens sobre Espaço Vivido: ancorando saberes e práticas socioeducativas no Lobato, Salvador-Bahia”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E HIERARQUIZAÇÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

PROJETO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE ESPAÇO VIVIDO: ancorando saberes e práticas socioeducativas no Lobato Salvador - BA.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Mas. () Fem. () Cor: _____

Telefone para contato: (71) _____ - _____

Série : 1^a () 2^a () 3^a () 4^o ()

Endereço: _____

Há quanto tempo mora no Lobato? _____

Vive ainda com os responsáveis? Sim () Não ()

Se sim, assinale:
Pai e Mãe(), Pai ou Mãe (), Padrasto ou Madrasta(), Avô ou Avó(), outros()

Já participou, ou participa, de alguma atividade social, artística e cultural no Lobato? Se sim, quais?



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

PROJETO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE ESPAÇO VIVIDO: ancorando saberes e práticas socioeducativas no Lobato, Salvador – BA.

EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E HIERARQUIZAÇÃO

Você já deve saber que o Lobato ficou conhecido nacionalmente como o local onde foi descoberto o primeiro poço de petróleo brasileiro na década de 40, sem contar que possui uma das mais belas vistas de Salvador para a enseada dos Tainheiros na Ribeira...

Pois bem, vamos ao questionário!

Ele é chamado de Evocção Livre de Palavras e Hierarquização.

Faremos assim:

Durante 2 minutos, feche os olhos e se imagine em qualquer lugar no Lobato...

<p>Bom, vamos lá!</p> <p>Agora, escreva cinco palavras que lhe venham em mente quando você pensa na palavra:</p> <p>“Lobato”</p>	<p>Muito bem!</p> <p>Agora enumere, de 1 a 5, sendo:</p> <p>1 - a mais importante de todas. 2 - extremamente importante. 3 - muito importante. 4 - importante. 5 - a menos importante.</p>

Muito obrigada!

APÊNDICE E

CÁLCULO DA ORDEM MÉDIA E EVOCAÇÃO (OME)

CÁLCULO DA ORDEM MÉDIA E EVOCAÇÃO (OME)

O cálculo da Ordem Média de Evocação (OME), proposto por Vergès (1994), é realizado para obter a média entre a quantidade de frequência e a ordem de importância que os sujeitos legam às palavras por eles evocadas. A partir desse resultado, compõe-se o quadrante que indica os elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais. Dessa forma, após a categorização das palavras evocadas, realizamos de cada uma das categorias semânticas aptas à análise, o cálculo a seguir:

$$\text{OME} = \frac{(f_1 * 1) + (f_2 * 2) + (f_3 * 3) + (f_4 * 4) + (f_5 * 5)}{\Sigma f}$$

Vale discriminar:

OME = Ordem Média de Evocação

f₁* 1 = número de evocações para determinada hierarquia vezes a hierarquia atribuída ao termo evocado e assim sucessivamente até a quantidade de hierarquia considerada;

Σf = somatório da frequência total para determinado termo, considerando-se todas as hierarquias.

Assim, para calcular a OME das evocações, procedemos os seguintes passos:

1) Vejamos o exemplo a partir de uma palavra evocada:

Nº	Evocação	1	2	3	4	5	f
1	Esporte	5	10	9	8	15	47

2) Aplicamos o cálculo a seguir:

$$\text{OME} = \frac{(f_1 * 1) + (f_2 * 2) + (f_3 * 3) + (f_4 * 4) + (f_5 * 5)}{\Sigma f}$$

$$\text{OME} = \frac{(5 * 1) + (10 * 2) + (9 * 3) + (8 * 4) + (15 * 5)}{47}$$

$$\text{OME} = \frac{5 + 20 + 27 + 32 + 75}{47}$$

$$\text{OME} = \frac{159}{47}$$

$$\text{OME} = 3.38298$$

$$\text{OME} = 3.38$$

Dessa mesma forma procedemos com todas as palavras evocadas, conforme podemos observar os respectivos resultados a partir da Tabela a seguir:

TABELA 5: Evocações de jovens sobre Lobato organizadas segundo a frequência de evocação, a hierarquia e a Ordem Média de Evocação

Nº	Evocação	1	2	3	4	5	f	OME
1	Esporte	5	10	9	8	15	47	3,382979
2	Violência	5	5	5	12	12	39	3,538462
3	Educação/Escola	13	3	2	6	6	30	2,633333
4	Segurança/Insegurança	6	10	4	1	4	25	2,48
5	Festa	1	5	2	7	9	24	3,75
6	Amigos/Família	4	6	7	2	4	23	2,826087
7	Prainha	1	4	3	9	2	19	3,368421
8	Mercado/Comércio	3		6	3	5	17	3,411765
9	Tranquilidade/Sossego/Paz	5	5	3	4		17	2,352941
10	Projetos Sociais	3	6	2	2	3	16	2,75
11	Cultura	4	2	4		4	14	2,857143
12	Saúde/Posto de saúde	5	1	4	1	3	14	2,714286
13	Alegria / Felicidade	4	2	3	2	2	13	2,692308
14	Lazer	2	1	4	4		11	2,909091
15	Praça	3	2	3		2	10	2,6
16	Tráfico	2		1	2	5	10	3,8
17	Religiões	4	2	2			8	1,75
18	Paisagem				4	3	7	4,428571
19	Estação Ferroviária/Linha do trem	1	3	1	1	1	7	2,714286
20	Humildade	1	1	1	3		6	3
21	Bom	2	1	1	1	1	6	2,666667
22	Comunidade		3			2	5	3,2
23	Harmonia	2		2			4	2
24	Tristeza		2	1		1	4	3
25	Poluição		1	2	1		4	3
26	Diversidade		1	2	1		4	3
27	Bonito/Beleza/Lindo		1	2	1		4	3
28	Policimento/Módulo Policial	1		2	1		4	2,75
29	Eventos				2	1	3	4,333333
30	História		1	1		1	3	3,333333
31	Criatividade	1		2			3	2,333333
32	Determinação/compromisso/entusiasmo	1		2			3	2,333333
33	Desenvolvimento	1	1	1			3	2
34	Pessoas		1		2		3	3,333333
35	Amor	2				1	3	2,333333
TOTAL							413	102,5763
MÉDIA¹							12	2,930753

Tendo em vista que a partir da trigésima quinta evocação a frequência de palavras caiu para duas, desconsideramos os resultados a partir daí por entender que apenas duas frequências não representam o grupo, ou seja, baixas frequências de evocação representa, em sua maioria, pensamentos individuais e não do grupo. Com a frequência média (12) e a OME (2,93) definidas, foi montado o Quadro 1 – Quadro de quatro casas das evocações livres de jovens para o termo indutor “Lobato”.

APÊNDICE F
ENTREVISTA EM GRUPO
PARA APREENSÃO DO CONTEÚDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

ENTREVISTA EM GRUPO PARA APREENSÃO DO CONTEÚDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1º Momento - Questões iniciais em torno das fotografias

1. Contem-me o que é isto? (**Narrativa descritiva do espaço vivido**)
2. Por que vocês tiraram essas fotos? (**Importância do espaço vivido**)
3. O que elas representam para vocês? (**Representação Social do espaço vivido**)

2º Momento - A imagem do Lobato sobre a ótica do discurso

- 1) Se coloquem em uma situação em que você teria que descrever o Lobato para um estrangeiro. Como você descreveria? E por quê? (**Descrição do espaço vivido no Lobato**)
- 2) Digam-me: o espaço que vocês vivem é somente para morar? É somente para lazer? É somente para aprender? Por quê? Expliquem. (**Elementos do espaço vivido no Lobato**)
- 3) Vocês consideram o Lobato um bom lugar para viver? Por quê? (**Importância**)
- 4) Vocês se orgulham do lugar em que vivem? Por quê? (**Reforça a identidade com o lugar**)