

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:****ELOS COM SABERES, PRÁTICAS E JUVENTUDES NO ESPAÇO*****SOCIAL REPRESENTATIONS:******ELOS WITH KNOWLEDGE, PRACTICES AND YOUTH IN SPACE***

*Natanael Reis Bomfim*

*nreisbomfim@gmail.com*

Pós-doutorado em Educação e Turismo pela Université de Paris 1

Doutorado em Educação pela Université eu Québec à Montreal

Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
em Educação e Contemporaneidade da UNEB

**RESUMO**

Nas últimas décadas, os debates sobre educação na contemporaneidade surgem como um fenômeno o qual os olhares se voltam na esperança de transformação social diante das problemáticas emergentes globais e locais, tais como: diversidade étnico-racial, questões ambientais, territorialização, desterritorialização, crises identitárias, entre outras. Por outro lado, sua relação com a discussão sobre o protagonismo juvenil têm se pautado na perspectiva do sentimento e participação dos mesmos em relação à comunidade local. Assim, por meio dos resultados de pesquisa do GIPRES<sup>1</sup>, sobre a compreensão de jovens/alunos sobre o processo de percepção socioespacial do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, buscamos nesse artigo teórico refletir sobre as práticas sociais de jovens no espaço. Para tal, fez-se necessário aproximar as ideias de Serge Moscovici, sobre a natureza, abordagens, funções das representações e práticas sociais articuladas com as concepções de espaço social de Lefebvre (2006 ; 2015) e espaço vivido de Bomfim (2009). Nesse movimento, ancoramos nas considerações finais as a concepção sociológica de juventudes com a nossa ideia de base conceitual dos S : Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio.

---

<sup>1</sup> O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedade Sustentável busca ampliar sua participação no DEDC I, bem como nos Programas de Pós-Graduação GESTEC e PPGEduc. O GIPRES é 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. Na perspectiva de compreender como as representações, veiculadas no cotidiano, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no processo de ensino/aprendizagem, desenvolve os projetos de pesquisa : Representações sociais do espaço e obstáculos na aprendizagem geográfica (CNPQ 2015/2017, SIP) e Percepção de jovens sobre espaços vividos no subúrbio de Salvador/Ba: uma contribuição para a educação patrimonial (CNPQ 2016/2021) que buscam analisar as relações que os sujeitos estabelecem com o seu espaço vivido, a fim de contribuir com processos formativos de estudante e professores, sua construção identitária com o território e com o patrimônio material e imaterial.

**Palavras-chave:** Representações sociais, Saberes, Práticas Sociais, Juventudes, Espaço Social.

#### ABSTRACT

In recent decades, debates about education in the contemporary world have emerged as a phenomenon that looks at the hope of social transformation in the face of emerging global and local problems, such as ethnic-racial diversity, environmental issues, territorialization, deterritorialization, identity crises, among others. On the other hand, their relationship with the discussion about youth protagonism has been based on the perspective of their feelings and participation in relation to the local community. Thus, through the research results of GIPRES, about the understanding of young people / students about the socio-spatial perception process of the Suburb Railroad of Salvador / BA, we seek in this theoretical article to reflect on the social practices of young people in space. For this, it was necessary to approach the ideas of Moscovici (1961), about the nature, approaches, functions of representations and social practices articulated with the conceptions of social space of Lefebvre (2006; 2015) and lived space of Bomfim (2009). In this movement, we anchor in the finite considerations the sociological conception of youths with our idea of conceptual basis of the S: Knowledge and Practices Sustainable Socio-educational, Youth and Youth and Socio-educational Spaces in / to the Suburb.

**Keywords:** Social Representations, Knowledge, Social Practices, Youth, Social Space.

#### INTRODUÇÃO

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)<sup>2</sup> e pesquisadores

---

<sup>2</sup> 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

(ABRAMO, 2007) constatam 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.

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).

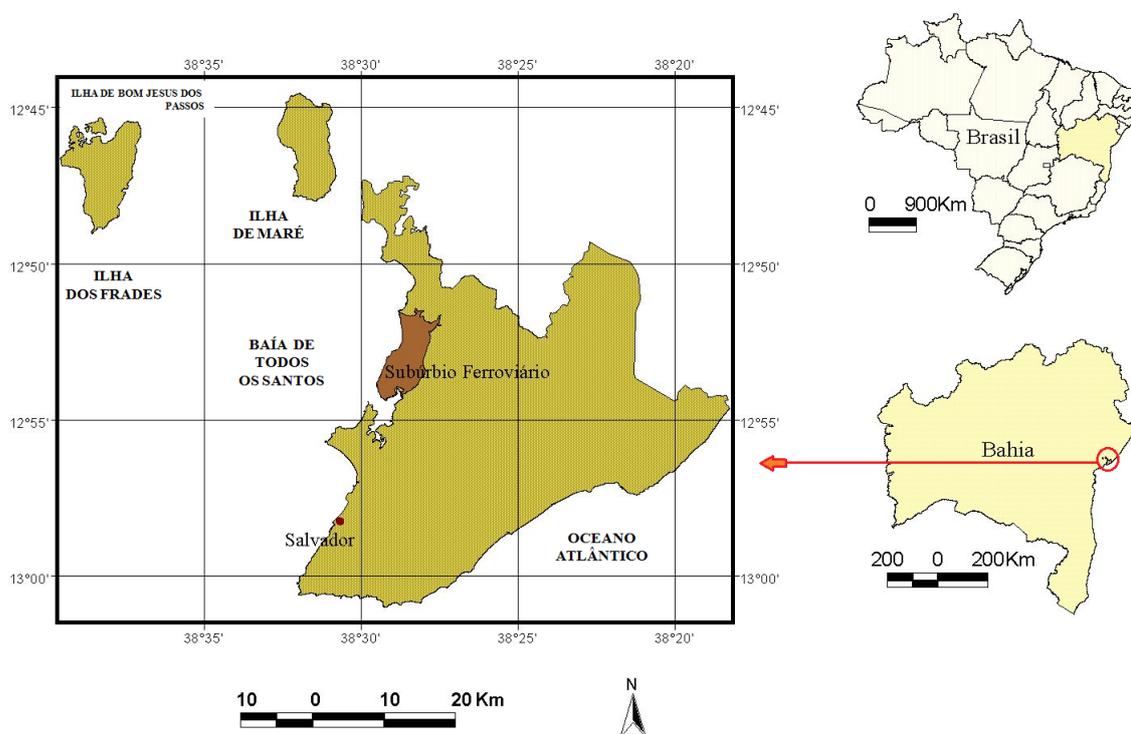
Um fator que chamou a atenção é que, durante o diálogo, mesmo a educação não emergindo como a maior preocupação, aparece associada às demais respostas/preocupações, principalmente, à violência, desemprego, má distribuição de renda, desigualdade social e drogas, falta de oportunidades, numa relação direta 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, p.23).

---

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.

Nesse contexto, representado pela figura 1, 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 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010).

**FIGURA 1** – 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 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.

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.

Diante do exposto, buscamos neste artigo teórico refletir sobre as práticas sociais de jovens no espaço social vivido. No primeiro momento, aproximamos as ideias de Moscovici (2015; 1978; 1977), sobre a natureza, abordagem e funções das representações e práticas sociais com as espaço social de Lefebvre (2006) e espaço vivido de Bomfim (2009). Dessas ideias, no segundo momento, aprendemos os constructos práticas sociais e saberes para, finalmente, ancorarmos as nossas considerações sobre a base conceitual dos **S : Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio**.

## **NATUREZA, ABORDAGENS E FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES E PRATICAS NO ESPAÇO SOCIAL.**

Com base nas representações coletivas de Durkheim (1983) se sustentam as ideias de Moscovici (1961) sobre as representações sociais (RS) publicadas no seu livro *La Psychanalyse, son image, son public*. Ele afirma que as avaliações sobre o 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,). Nesse sentido, 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, ele elabora as bases da *grande teoria*, a Teoria das Representações Sociais (TRS), (MOSCOVICI, 2015, p. 44-45).

Para esse autor, natureza e sociedade não são dois pares opostos, onde a sociedade não é uma característica exclusivamente humana, pois não representa um rompimento com o espaço físico/natural, assim explica que a nossa sociedade, com suas características particulares, nasceu de outra sociedade e não desse substrato, sendo que ambos não se excluem mutuamente (MOSCOVICI, 1977, p. 37).

Assim, ele 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 RS 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.

Nesse sentido, apresentamos as abordagens teóricas/ou subteorias da TRS. Essas não trazem perspectivas antagônicas e sim, a partir dos esforços de pesquisadores(as), aprofundamento das suas características e de sua aplicabilidade. Dessa forma, as principais 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.

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 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, 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.

Finalmente, a abordagem societal, liderada por Doise (1990), investiga a representação entre grupos.

Para Abric (2000, p. 28) <sup>3</sup>, as representações têm papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e são sustentadas por quatro funções que são finalidades próprias das RS:

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.

---

<sup>3</sup> 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).

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 justificatória: por essa função as representações permitem, posteriormente, a justificativa das tomadas de posição das atitudes 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".

### **Um olhar social sobre o espaço de vivido**

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 RS, pois essas relações como praticas sociais são exercidas nos lugares que constituem o espaço social. Isto significa dizer que 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 ao seu espaço vivido.

Articulando o exposto com o pensamento de Lefebvre (2006) sobre espaço social, nos leva a aproximar as ideias de produção do espaço no processo de reprodução social, quando

ele propõe uma teoria que entende o espaço como fundamentalmente atado à realidade social. Lembrando que relações sociais são essenciais para contextualizar os fenômenos na construção de RS no espaço vivido, então, Lefebvre corrobora com este pensamento de Moscovici quando afirma que o espaço “em si mesmo” não serve de ponto de partida epistemológico, pois não existe em “si mesmo”, o espaço, portanto é, ele mesmo, produzido socialmente.

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.

Nessa perspectiva, entendemos o espaço social como 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. Logo, o espaço contém e está contido nas relações sociais e é historicamente construído pelo humano que o produz a partir de suas representações socialmente concebidas. Este conceito também se aproxima das bases da TRS, sobretudo, considerando a afirmativa de que o espaço geográfico é o espaço construído socialmente a partir das práticas sociais exercidas pelos atores sociogeográficos.

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 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 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 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 esse geógrafo:

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 define-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.

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.

### **Representações sociais e sua relação com os saberes e práticas**

Para Jovchelovitch (2008, p.87), a TRS 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 predomínio 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.

Os conceitos de saberes e práticas vinculados às representações sociais (RS) 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 estas reflexões se aportam está na TRS devido à semelhança que esta mantém com a Educação Social (FREIRE, 1987; GADOTTI, 2008; 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 as juventudes 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.

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. Dessa forma, entendemos que o conceito sociológico de juventudes está ancorado ao reconhecimento de que sua compreensão deve partir de uma perspectiva dialógica 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 (FREIRE, 1987; CASTRO & ABRAMOVAY, 2003; LEIRO, 2004; ABRAMO, 2007).

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. Assim, as diversas pesquisas do GIPRES têm buscado a escuta e o esforço para compreensão do universo simbólico dos jovens, buscando um diálogo constante entre seu pensamento, sentimento e suas práticas sociais no seu espaço vivido e aquele da escola.

Para além, consideramos a realidade socioespacial como fundante para construção de RS, cujo conteúdo pode nos levar a compreender suas resistências e táticas capazes de superar os estigmas das mais diversas ordens. 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).

Nesse pensar, a apreensão das RS de 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.

Nesse movimento, nas nossas considerações ousamos anunciar nossas ideias, debatidas no nosso grupo de pesquisa e utilizada em vários estudos, sobre a base conceitual dos **S**: Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio. Logo, 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 articuladas com o contexto exposto nos cabe alertar que sua essência é plural, dessa forma, em se tratando de estudos que reconhecem a relevância de apreender o pensamento social de jovens na orientação de práticas socioeducativas no espaço vivido.

Vale ainda 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. Finalizando, apreender suas representações sobre o espaço vivido torna-se fundamental para estabelecer diálogos efetivos com os jovens e potencializar práticas sustentáveis.

## REFERÊNCIAS

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.

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.

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.

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.

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.

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

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

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. In: **Durkheim, vida e obra** (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983, 203-245.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- 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.
- IBASE/PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Final – Grafitto, nov. 2005. . Disponível em: <[www.ibase.org.br](http://www.ibase.org.br)> Acesso em 20 de abril de 2015.
- JODELET, D. As representações sociais: UERJ. R.J. 2002.
- JOVICHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (Psicologia Social).
- 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](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.
- 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.

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, 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](http://w.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/2/2)>. Acesso em 25/09/2015.