

**SESSÃO 3 - MODOS DE VIDA JUVENIS
E PROJETO DE VIDA**

JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE: TRANSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PARA A ADULTICE

Cláudio Márcio de Araújo¹
claudioaraujo.filo@gmail.com

Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira²

O presente texto é parte de uma pesquisa em desenvolvimento que caracteriza-se como uma investigação teórico-empírica e tem como ponto de partida e princípio compreensivo da realidade psicológica a relação dialógica entre experiência pessoal e coletiva na constituição da subjetividade – o *self*. A perspectiva dialógica em psicologia destaca o caráter contextual, situado, complexo e dinâmico da construção do sujeito, resultado de sua relação ativa com ele mesmo, com os outros e com a realidade, por meio de práticas sociais e contextos institucionais específicos.

O contexto, como ambiente físico e situacional, é palco de construções e transformações dos fenômenos sociais e humanos. Os contextos ao envolverem crenças, valores, ideologias, objetos, situações, lembranças, não são apenas externos ao sujeito, mas fazem parte da sua realidade subjetiva. Neste sentido, a investigação em curso busca compreender processos de desenvolvimento, na transição psicossocial da adolescência para a juventude e desta para a vida adulta, potencializados pela experiência da pessoa como vocacionada à vida religiosa ou sacerdotal católica. Toma, assim, a experiência vocacional à vida religiosa como um contexto de desenvolvimento e constituição do *self*.

O estudo parte da ótica dos(as) próprio(as) participantes para discutir suas concepções sobre si e investigar negociações e renegociações identitárias; processos de regulação semiótica; e trajetórias de desenvolvimento. Para tanto, estão a ser realizados 04(quatro) estudos de caso, com base na análise de narrativas escritas, entrevistas narrativas e grupo focal, com adolescentes e jovens de ambos os sexos que se identificam como vocacionados(as) à vida religiosa ou sacerdotal. No presente texto apresentamos apenas parte da discussão teórica acerca do assunto. Os estudos de caso, resultado do estudo empírico, ainda estão em pré-análises e assim não serão incluídos aqui.

A fundamentação teórica centra-se na Psicologia Cultural do Desenvolvimento e na Psicologia Dialógica, tomando estapor base para a reflexão sobre o funcionando cultural da pessoa que se forma e transforma por meio da participação em instituições sociais. Discute-se, então, o caráter dialógico da experiência humana como um princípio fundante do dialogismo e essencial na compreensão da constituição de um *self* polifônico. Portanto, vê-se

¹ Doutorando em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil.

² Orientadora do trabalho em questão, Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil.

na teoria do *self* dialógico um modelo psicológico capaz de sustentar perspectivas dialógicas da existência humana.

Considerando estas perspectivas culturalistas e dialógicos as categorias adolescência e juventude são discutidas como condições socioculturais e fenômenos de caráter subjetivo. Reconhece-se as trajetórias desenvolvimentais destes sujeitos como diversas, visto que eles se inserem e são inseridos de modos diferenciados socialmente. Por fim, a experiência vocacional religiosa como contexto de desenvolvimento, é discutida como um signo regulador, um campo de ação do sujeito, promotora de desenvolvimento na configuração de um *self* vocacional.

O estudo é desenvolvido nas fronteiras de uma epistemologia qualitativa, onde o conhecimento é visto como uma construção situada em um tempo e em uma realidade social. Assim, as realidades sociais como construções dinâmicas e complexas, não podem ser apreendidas como coisa, mas devem ser interpretadas e compreendidas como processos históricos, sistêmicos e contextualizados.

O estudo, que busca investigar processos de desenvolvimento humano, considerando transições psicossociais de vocacionados e vocacionadas à vida religiosa e sacerdotal, tem como participantes 20 (vinte) sujeitos, de ambos os sexos e com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, dentre os quais foram selecionados os 04 (quatro) estudos de caso. A pesquisa explora como os participantes se posicionam frente aos diferentes contextos de desenvolvimento (familiar, educacional, social, comunitário), focando principalmente a experiência como vocacionados(as) à vida religiosa e sacerdotal, tendo esta experiência como um contexto desenvolvimental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a década de 1980 do século XX, abordagens mais críticas sobre processos de desenvolvimento humano, sobre formação e a construção da subjetividade, têm recebido maior atenção por parte de estudiosos dos fenômenos humanos. Com isso, novos paradigmas científicos trouxeram novas concepções de sujeitos, bem como outras possibilidades de se pensar o desenvolvimento humano. Apesar dos significativos passos que já foram dados, novos modelos teóricos e metodológicos precisam ser pensados e construídos para se compreender o desenvolvimento no curso de vida. Nesse sentido, o presente estudo quer contribuir com a investigação e o aprofundamento de reflexões acerca de uma entre as inúmeras transições psicossociais (ZITTOUN, 2007a, 2009) que marcam a linha de desenvolvimento ontogenético, a que se refere à passagem da adolescência para a juventude. Transições psicossociais são concebidas como um fenômeno dialógico, socialmente datado e historicamente configurado.

Eventos sócio-históricos, avanços tecnológicos, mudanças na economia, movimentos migratórios, mudanças na estrutura familiar, entre outros eventos da contemporaneidade, trazem novos padrões de vida para adultos, crianças, adolescentes e jovens. Assim, considerando os múltiplos campos de desenvolvimento da pessoa, bem como a dinâmica

transformação cultural, falar de transições de desenvolvimento se torna algo complexo. Especialmente quando queremos pensar estas transições considerando os diferentes contextos da vida dos adolescentes/jovens e as múltiplas formas de relações destes com aqueles.

Na busca de compreensão da noção de desenvolvimento na adolescência e juventude, muitos estudos assumem uma perspectiva normativa, individualista e universalista, direcionando o foco para mudanças específicas, quer de caráter biológico, de processos cognitivos e psicopatologias. Dessa forma, como sugestão social, coloca-se em destaque o enquadre do fenômeno da adolescência como uma fase vivenciada de modo único por todos. Em relação aos estudos sobre juventude, é comum um foco sobre o nível psicológico (maturidade) ou sobre critérios sociais (casamento, inserção no mundo do trabalho, autonomia financeira), negligenciando, assim, mudanças relacionadas aos processos subjetivos.

Um dos desafios do pesquisador do desenvolvimento humano é compreender a pessoa na sua transitoriedade, estando ele também em constante transformação. Por isso se deve investigar as relações, motivações e transformações, que tanto criam como restringem as possibilidades ao alcance do desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, é preciso considerar a pessoa a partir das transações sociais, por meio das quais a existência humana, pessoal e coletiva, se forma e se transforma, no tempo e no espaço, de forma dinâmica, transitória e descontínua (BRUNER, 2001; LEIMAN, 2011).

Considerando estas concepções, a referida pesquisa em desenvolvimento se fundamenta numa epistemologia dialógica e considera o ser humano como eminentemente cultural e relacional. Nesta perspectiva o fenômeno psicológico da construção do eu (*self*) recebe destaque por seu caráter dinâmico e desenvolvimental e sua capacidade, abertura e necessidade de diálogo. É premissa deste estudo a crença de que compreender a complexidade das transições psicossociais da adolescência para a juventude exige investigar a perspectiva e a significação de si do próprio sujeito, sua relação com os contextos culturais e institucionais concretos e as transformações decorrentes destas relações.

Investigar transições de desenvolvimento a partir das concepções e sentidos de si do próprio sujeito implica considerar processos de diferenciação e identificação. É na relação com o outro diferente, com os contextos sociais, que o sujeito se constitui, se constrói e narra o próprio ser. Assim, cremos que este estudo contribui com um aprofundamento teórico-metodológico da noção de desenvolvimento, particularmente no estudo das configurações do *self* na transição entre adolescência e juventude e desta para a vida adulta. Ao mesmo tempo possibilita compreender como os avanços na investigação destas categorias (desenvolvimento humano, adolescência, juventude e *self*) se integram e colaboram na superação de lacunas ainda existentes no estudo de cada uma delas.

A PSICOLOGIA CULTURAL

A Psicologia Cultural é uma ciência em desenvolvimento e como um campo de interesse internacional, sua exploração interdisciplinar está em ascensão (VALSINER, 2012).

Ela ainda partilha do desafio de responder a questões relativas à adaptação de procedimentos de pesquisa empírica, métodos que considerem as características próprias dos sistemas abertos. Para Valsiner (2012) ela ainda precisa melhor contextualizar seu objeto de pesquisa, pois apesar do foco no contexto ser premissa central das psicologias culturais, ainda ocorre uma compreensão relativamente limitada do que seja o contexto. Muitas vezes, o contexto está centrado no aqui-e-agora, negligenciando-se uma “contextualização do contexto”, que englobe o antes e o depois da duração do estudo.

Ao investigar os processos de construção, resignificação e uso dos signos, o estudo da subjetividade se coloca como um aspecto fundamental da Psicologia Cultural (VALSINER, 2012). É por meio destes processos de construção e uso dos signos que novos fenômenos psicológicos emergem, mediante uma constante fabricação de significados na compreensão e relação da pessoa com o contexto cultural. Mente e cultura se fazem processos constituintes numa separação inclusiva, vistos como gênese e produto um do outro (BRUNER, 2002; ABBEY, 2012; COLE, 1995; VALSINER, 2004, 2006; VYGOTSKY, 2007). O conceito de separação inclusiva (VALSINER & CAIRNS, 1992) tem papel fundamental no campo da Psicologia Cultural. Ele sustenta a ideia de que embora a ênfase na pesquisa seja sobre o fenômeno em estudo, a relevância do seu contexto deve ser reconhecida na investigação. Assim, os fenômenos não são separados de seus contextos, e os contextos, comoparte constitutiva do processo, não são eliminados (Valsiner 2012).

O foco nas ferramentas culturais ou recursos simbólicos (ZITTOUN, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b), necessariamente prioriza uma visão de mediação na Psicologia Cultural (VALSINER, 2006). Compreende-se como recursos simbólicos “elementos culturais utilizados por uma pessoa, a fim de fazer alguma coisa, isto é, com alguma intenção que pode ser mais ou menos flexível” (ZITTOUN, 2007b, p.14, tradução nossa). Assim, ouvir uma música para se sentir mais perto de um ente querido é usar um elemento cultural como um recurso simbólico.

A noção de mediação refere-se à introdução de um terceiro elemento em uma relação originalmente binária, elemento este que acaba por ter um papel transformador na relação entre os anteriores. Esta relação triádica necessariamente exige a presença de um “eu”, de um “outro” e dos signos que mediam esta relação (SALGADO & FERREIRA, 2012). São os signos que possibilitam uma relação dialógica entre o eu e o outro. Numa relação complexa, os signos como instrumentos simbólicos medeiam a relação de cada interlocutor consigo mesmo e com seus pares.

Os processos de mediação cultural, por serem essencialmente relacionais, devem ser pensados segundo uma dinamicidade própria dos sistemas abertos. Deve-se considerar, outrossim, sua interdependência em relação aos contextos sócio-históricos, como processos que acontecem em certo enquadre espacial e segundo um movimento dialético entre presente, passado e futuro (COLE, 1995).

Nesta construção de sentidos da experiência ocorrem hierarquias (Valsiner, 2012) que não são fixas, mas estão em constante modificação, sugerindo que alguns sentidos que hoje

são mais estáveis para o sujeito podem, no futuro, se tornarem menos estáveis e circunscritos a determinadas situações. Da mesma forma, sentidos criados podem ser abandonados em um momento posterior, o que nos leva a compreender que o sujeito não conserva, ao longo do seu desenvolvimento, todos os signos que cria (VALSINER & VAN DER VEER, 2000).

DESENVOLVIMENTO DO SELF E DIALOGISMO

A perspectiva dialógica é um movimento com ramificações em diversas escolas de pensamento, e “enquanto teoria de compreensão e estudo da identidade, é herdeira dos modelos construtivistas nas ciências sociais e na psicologia” (ROSA & GONÇALVES, 2013). Nesta última, o dialogismo tem sido utilizado para uma releitura de processos de desenvolvimento do sujeito: “um sujeito social que, inserido na memória e na história, não pode ser concebido fora das relações com um outro, compreendido como constitutivo tanto do sujeito quanto das identidades” (DOMINGUEZ, 2013, p. 11).

O caráter dialógico da experiência humana se coloca como princípio fundante do dialogismo e essencial para a compreensão da formação e transformação da realidade social. A parte mais expressiva dos processos humanos (sejam os identitários, cognitivos, relativos aos posicionamentos morais ou à construção de significados) não é natural, mas possui uma gênese relacional. Sua principal característica, desse modo, é a mutabilidade, a constante transformação, uma (re)construção que é interdependente dos contextos socioculturais. O sujeito só existe em relação, e a mente humana é fruto de um acúmulo de relacionamentos com os outros. Todas as ações e pensamentos só fazem sentido quando se considera a sociabilidade como pano de fundo (FERREIRA, SALGADO & CUNHA, 2006; MARKOVÁ, 2003).

É na relação com o outro que se dá a existência de si: Existir implica relacionar-se, “ser é comunicar” (BAKHTIN, 1963/1984, p. 287). Ao nos posicionarmos em relação ao outro nos comunicamos e construímos sentido para nossa existência pessoal. Portanto, não existe construção de sentido, nem relação humana que não seja dialógica (BAKHTIN, 1963/1984; FOGEL, 1993; HERMANS & KEMPEN, 1993; HERMANS, 2002; VALSINER, 2012). Antes de transmissão ou troca de mensagens, o que ocorre é um encontro de significados no nível relacional.

Segundo o pensamento bakhtiniano (1963/1984), a gênese do nosso pensamento, bem como suas constantes transformações são resultados das sucessivas interações com outros pensamentos. Nós resistimos, nos apropriamos e resignificamos, de modo criativo, a fala do outro. Assim, nossos discursos são repletos de outros discursos, nossas falas são mestiças e nossas vozes povoadas por vozes “estrangeiras”.

Nesta relação, considerar como intrínsecas as concretas condições culturais, sociais e históricas em que os sujeitos interagem, é reconhecer o caráter relacional da ação pessoal. O sujeito não age individualmente, mas ancorado em expressões do grupo. (VALSINER, 2004, 2006, 2012; HERMANS, 2002; DOMINGUEZ, 2013). Portanto, investigar o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva dialógica exige destacar o caráter contextual, situado, complexo

e dinâmico da construção subjetiva. Este sistema que integra a cultura pessoal, resultante de incidências da cultura grupal sobre o indivíduo, é chamado *self* dialógico (VALSINER, 2006, 2012).

ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: CONDIÇÕES SOCIOCULTURAS DE DESENVOLVIMENTO

É preciso reconhecer que ao pensarmos os aspectos macrossociais e contextuais como dinâmicos e sempre em transformação, emerge uma visão não normativa do desenvolvimento de adolescentes e jovens, e as trajetórias de vida são vistas como descontínuas. Assim, a conclusão do Ensino Fundamental e entrada no Ensino Médio (antigo segundo grau), a escolha e início de um curso de nível superior, a inserção no mundo do trabalho, a autonomia financeira, a constituição de família, tidos tradicionalmente como marcadores normativos na compreensão do desenvolvimento do adolescente/jovem deixam de ser centrais na compreensão dos sujeitos, na contemporaneidade. E as fronteiras que separam o ser adolescente, o ser jovem e o ser adulto se tornam mais flexíveis devido ao fato destes marcadores normativos nem sempre ocorrerem em um tempo e sequências normalmente esperados (CAMARANO, MELLO, & KANSO, 2006).

O reconhecimento desta flexibilidade das fronteiras do ser adolescente e ser jovem, que se expande ou encolhe ao sabor das vicissitudes histórico-sociais e econômicas, reforça o caráter limitador de estudos que enfatizam meramente os aspectos macrossociais na compreensão destes sujeitos. Se, por um lado, os estudos que dão visibilidade aos marcadores normativos revelam importantes conhecimentos socioculturais sobre o desenvolvimento neste momento da trajetória de vida; por outro, são limitadores da compreensão dos aspectos singulares do desenvolvimento. Os processos subjetivos, constituintes destes sujeitos neste momento peculiar do desenvolvimento, são camuflados e recebem pouca ou nenhuma atenção (ARAÚJO & LOPES DE OLIVEIRA, 2010, 2013; LOPES DE OLIVEIRA, 2006; OZELLA, 2003).

Diferentes estudos, na área da Psicologia, Sociologia e Ciências da Religião, têm ressaltado a importância de trabalhos que veem a adolescência e a juventude como condições de desenvolvimento e não como transição para, ou como preparação para a vida adulta (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007; LOPES DE OLIVEIRA 2006; OZELLA, 2003; AGUIAR & OZELLA, 2008; ARAÚJO & LOPES DE OLIVEIRA, 2010; TAKEUTI, 2012; SOUZA, & PAIVA, 2012). Ressaltam a necessidade de considerar os novos espaços e novas formas de socialização dos adolescentes e jovens que tem surgido e, muitas vezes, influem tanto ou mais na canalização do desenvolvimento que as tradicionais instituições, como a escola e a família (ABAD, 2003). Sendo assim, é preciso atentar para as diferentes condições de ser adolescente e jovem das sociedades atuais, dos diferentes contextos, visto que são fundamentais na compreensão das diferentes trajetórias destes sujeitos. Isso possibilita uma investigação das realidades socioculturais, considerando-as como condições e possibilidades para os diferentes modos de ser adolescente e jovem.

Reconhecer a adolescência e a juventude como uma condição de desenvolvimento é compreender que “as trajetórias possíveis são estabelecidas socialmente” (AUGUSTO, 2005, p. 20). Contudo, em meio as possibilidades de trajetórias, que não são as mesmas para todos, os jovens e adolescentes se inserem e são inseridos de modos sociais diferenciados. Estas formas de inserção orientam a apropriação de hábitos e de valores, destacando aí uma relação de interdependência entre contexto e organismo. É nesta interdependência que novas posições nos sistemas semióticos são integradas e novas configurações identitárias são assumidas (HERMANS, 2001a). Assim, há uma identidade adolescente ou juvenil que, constantemente, é negociada e narrada nos diversos contextos sociais e institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciado neste texto, parte da fundamentação teórica de uma pesquisa em andamento, o estudo empírico está em processo de pré-análise. Os primeiros resultados têm possibilitado uma discussão de complexos semióticos que sustentam e orientam processos de desenvolvimento e a construção de um *self* vocacional religioso. Da mesma forma a discussão tem reservado destaque à dimensão afetiva como campo mediado por ferramentas semióticas, construídas ao longo do tempo nas relações culturais. Transformações do *self* no curso de vida se mostram marcadas por ciclos hierárquicos de produção de inovações; por sua vez posicionamentos e reposicionamentos do jovem envolvem a emergência de signos promotores resultado de uma orientação por valores socialmente construídos e partilhados. Dessa forma os signos pessoais, socialmente construídos, os valores negociados nas relações sociais, se mostram como fronteiras ora mais ora menos flexíveis que delimitam um espaço temporal para o *self*. Espaço este que é transformado ao longo das experiências do sujeito, considerado seu caráter ativo na participação social.

REFERÊNCIAS

- ABAD, M. Crítica política às políticas de juventude. In. FREITAS, M. V. & PAPA, F. C. (ORGS.), **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortês Editora. 2003, p. 13-32.
- ABBEY, E. Ambivalences and its transformations. In VALSINER, J. (ORG.) **Oxford Handbook of Cultural Psychology**. Oxford: Oxford University Press. 2012, p. 989-997.
- ABRAMO, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In ABRAMO, H. W. & BRANCO, P. P. M. (ORGS.), **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005, p. 37-72.
- ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 169-194, 2010.

- ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 2, p. 215-224, 2013.
- AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado intelectual: MarialiceForacchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 11-33, 2005.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's poetics** (C. Emerson, trad.). Mineapolis, MN: University of Minnesota Press. 1984 [Trabalho original publicado em 1929 e revisto em 1963].
- BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRUNER, J. S. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAMARANO, A. A., MELLO, J. L., & KANSO, S. Do nascimento à morte: principais transições. In. CAMARANO, A. A. (ORG.), **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?**, Rio de Janeiro: IPEA., 2006. p. 31-60.
- COLE, M. Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. **Culture & Psychology**, v. 1, n. 1, p. 25-54, 1995.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- DOMINGUEZ, M. Do sistema à ação, do homogêneo ao heterogêneo: movimentos fundantes dos conceitos de dialogismo, polifonia e interdiscurso. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 1, p. 5-20, 2013.
- FERREIRA, T.; SALGADO, J.; CUNHA, C. Ambiguity and the dialogical self: in search for a dialogical self. **Estudios de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 19-32, 2006.
- FOGEL, A. **Developing through relationships: Origins of communication, self and culture**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993.
- HERMANS, H. J. M. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. **Culture & Psychology**, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001.
- HERMANS, H. J. M. The Dialogical self as a society of mind: an introduction. **Theory and Psychology**, v. 12, n. 2, p. 147-160, 2002.
- HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G. **The dialogical self: meaning as movement**. San Diego, CA: Academic Press, 1993.
- LEIMAN, M. Mikhail Bakhtin's contribution to psychotherapy research. **Culture & Psychology**, v. 17, n. 4, p. 441-461, 2011.
- LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 427-436, 2006.

- MARKOVÁ, I. **Dialogicality and social representations: the dynamics of mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- OZELLA, S. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- OZELLA, S. & AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008.
- ROSA, C.; GONÇALVES, M. M. Estratégias Dialógicas de Auto-Organização da Identidade: Psicoterapia e Reestruturação da Gestão Interna. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 3, p. 305-312, 2013.
- SALGADO, J. M. C. F. & FERREIRA, T. B. S. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In BRANCO, A. M. C. U. & LOPES DE OLIVEIRA, M. C. (ORGS.), **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**, Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 51-65.
- SOUZA, C.; PAIVA, I. L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 353-360, 2012.
- TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 427-434, 2012.
- VALSINER, J. Three years later: Culture in psychology - between social positioning and producing new knowledge. **Culture & Psychology**, v. 10, n. 1, p. 5-27, 2004.
- VALSINER, J. Developmental epistemology and implications for methodology. In DAMON, W. & LERNER, R. (ORGS.), **Handbook of Child Psychology**, Hobke-NJ: Wiley & Sons, 2006. p. 166-208.
- VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- VALSINER, J. & CAIRNS, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In SHANTZ, C. V. & HARTUP, W. W. (ORGS.), **Conflict in child and adolescent development**, Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 15-35.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **The social mind: construction of the idea**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZITTOUN, T. **Transitions: development through symbolic resources**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2006a.
- ZITTOUN, T. **Transitions**. Greenwich, CT: InfoAge, 2006b.
- ZITTOUN, T. Symbolic resources and responsibility in transitions. **Young, Nordic Journal of Youth Research**, v. 15, n. 2, p. 193-211, 2007a.
- ZITTOUN, T. The symbolic resources in human lives. In VALSINER, J. & ROSA, A. (ORGS.), **Cambridge handbook of Socio-cultural psychology**. New York: Cambridge University Press. 2007b, p. 343-361.

ZITTOUN, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: A methodological reflection. In J. VALSINER, P. C. M. MOLENAAR, M. C. D. P. LYRA, & N. CHAUDHARY (ORGS.). **Dynamics process methodology in the social and developmental sciences**. New York: Springer. 2009, p. 405-430.

CONSCIÊNCIA DE SI E SOLIDÃO NA ERA DA IMAGEM

Ednaldo de Oliveira Santos

*Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL);
 Pós-graduando em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e
 Teologia (FAJE). E-mail: olinaldoveira@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo trabalhar o problema da consciência de si pondo em evidência as armadilhas do amor próprio, fazendo uma analogia com o mito de Narciso e a consequência de se pensar um ser humano livre, capaz de escolher. Fundamentada no pensamento do filósofo francês, Louis Lavelle, a pesquisa tratará a respeito do desejo de Narciso de compreender a si mesmo, empenhando as próprias forças no desejo de viver segundo uma imagem, ao invés de usá-las diante da infinitude surpreendente do outro e do mundo. Eis o que teria sido a libertação de Narciso. O crime de Narciso é preferir, no final, sua imagem a si mesmo. A impossibilidade que se encontra de unir-se a ele só pode produzir nele o desespero. Narciso ama um objeto que ele não pode possuir.

Neste sentido, tratar-se-á da questão do narcisismo na sociedade contemporânea, mais especificamente no âmbito juvenil. A obra intitulada o Erro de Narciso será o aporte principal na tentativa de levar o leitor ao entendimento do processo, denominado pelo próprio Lavelle, como ida da ditadura da imagem de si a consciência da identidade de si (LAVELLE, 2012).

Lavelle cavou fundo nesse reino do mito de Narciso. A riqueza dos desdobramentos que o filósofo explora pode parecer a conversão do mito de Narciso em alegoria do amor-próprio. Narciso foi condenado a fitar para sempre o que não tem substância, o que é puro reflexo tremulando na água, fugidio, mas nem por isso menos presente e sedutor aos olhos de quem o ama. Ora, a consciência que Narciso quer ter de si mesmo lhe tira a vontade de viver, isto é, de agir. Em outras palavras, contemplar-se narcisicamente é um processo compulsivo, um guante interior que agarra e sufoca o eu, paralisando o movimento de ir além de si e transcender o círculo vicioso da autofruição.

Não é incomum acompanhar o sofrimento de adolescentes e jovens que estão sentindo na pele o ato que sufoca o próprio eu. É a fábula dos dias, das escolhas feitas, dos percursos seguidos. O exercício de lutar até o último instante para salvaguardar o polegar chega a sangrar a vida social, a ponto de se deparar com a solidão. A juventude segue, na correria dos dias, a ditadura desenfreada da imagem. É um processo doloroso fugir, ir contra o “Flash” momentâneo que poderá trazer a aceitação nunca obtida antes, por meio das curtidas.

Torna-se cada vez mais comum nos depararmos com indivíduos perdidos, imbuídos no reino do nada, na escuridão de suas escolhas egocêntricas, no barulhento mundo das aparências que lhe conduz cada vez mais a ser aquilo que lhes impõem, para assim se tornar

aceito em determinado grupo. É preciso apresentar uma saída racional e credível a este problema contemporâneo em que várias juventudes estão inseridas, por estarem formando sua personalidade em meio a tudo isso.

O desafio de fazer do narcisismo um processo de aceitação de si e caminho até o outro com princípios éticos é gritante. Neste trabalho, o leitor terá em mãos um estudo acerca das categorias do amor-próprio e as consequências de não ultrapassá-lo, chegando à identidade da consciência de si. Em contrapartida, este trabalho quer lançar a reflexão filosófica acerca da problemática da aparência, reunindo elementos comuns que vão de encontro ao engajamento moral do jovem e a consciência da identidade de si, pensando acerca do alto preço que a consciência pode trazer: a solidão.

A consciência moderna nos leva ao grande mal da modernidade que ninguém resolveu: a solidão estrutural. Somos seres solitários. Sempre fomos. Mas a consciência coletivista medieval dava sensação de uma cristandade no Ocidente, de uma unidade, de um Deus que por todos zelava, de uma sociedade igual religiosamente. A modernidade trouxe a diversidade religiosa e a diversidade política. Trouxe também os feitos numerosos de uma ideia de liberdade capaz de aterrar toda e qualquer tentativa de tutela. Em contrapartida, enquanto as várias manifestações juvenis se posicionam contrárias ao pensamento de que a liberdade tenha se tornado algo sem sentido no mundo atual (pelo não entendimento de sua raiz epistemológica e concreta de fato)

No mundo contemporâneo, por vezes nos deparamos com situações parecidas ao mito grego que perpassa os séculos. Este trabalho tentará ir ao encontro de algumas das situações que levam o jovem a fundamentar a vida no Nada que o circunda e não conseguem ultrapassá-lo. A contribuição da filosofia poderá favorecer ao leitor a uma conclusão ética, pela qual o homem é chamado à alcançar, no cimo da alma.

A CONTEMPLAÇÃO DE NARCISO NO CENÁRIO JUVENIL COMO PRESSUPOSTO PARA A SOLIDÃO

No começo, era o mito. Existem diferentes e variadas versões sobre a história de Narciso, todas vindas do legado deixado pela mitologia grega. Em todas as versões, ou na maioria delas, o núcleo é sempre o mesmo: Narciso é o filho do deus-rio, Cêfiso e uma ninfa. É pragmático observar que o que está presente em todas as versões deste conto diz respeito às palavras proferidas pelo vidente Tirésias sobre o destino da criança: “O menino conheceria a velhice se não visse a si mesmo”¹. Não é este um dos quereres do jovem contemporâneo? Todo homem deseja ardentemente a eternidade, a perduração do seu nome no tempo, nas coisas e nos outros. Com este querer absoluto o jovem se coloca diante de todas as possíveis consequências. O que realmente importa é ser eterno, é ser lembrado. O risco de viver segundo uma imagem revelou em Narciso a sede pela imagem de si mesmo.

1 LAVELLE, Louis. **O Erro de Narciso**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 12.

Quando o homem se lança no culto à própria imagem ele transforma tudo o que está a sua volta em elementos que fundamentam o amor a si mesmo. Isso se transforma em paixão cega, a ponto de pensar não mais precisar de ninguém além de si mesmo. Aqui reside o grande perigo da modernidade, o perigo de pensar ser possível viver sozinho, de fundamentar a vida e as ações na solidez da consciência individual. A modernidade conhece bem as consequências de uma vida fundamentada naquilo que é só barulho, que é só representação. Preferir a imagem significa não querer aprofundar ou enraizar a vida. É querer sobreviver constantemente naquilo que pareço ser, naquilo que os outros dizem que sou. Este é o crime de Narciso: negar-se a ser objeto de desejo de alguém que não fosse ele mesmo. Mais ainda: sua beleza foi guardada para si mesmo. É a solidão de viver constantemente naquilo que se acredita ser importante, louvável, favorável a uma boa imagem.

A sensação de estarmos diante de uma grande sociedade de fingidores pode não ser a melhor possível. Até que ponto eu também faço parte deste pacto da imagem? O homem contemporâneo por vezes é pressionado a escolhas decisivas de sua vida diante deste panorama da mentira e do fingimento. É próprio da consciência humana tomar posse de si mesmo. Lavelle entende que a tomada de posse da consciência é tão importante quanto uma criação, quanto a criação de si mesmo, pois é nessa tomada de posse que se realiza o ser possível, como afirma: “*Não posso ser outro diferente do que sou.*”² Esta é uma tarefa difícil para o homem que fez opção de pensar acerca de uma identidade fundamentada na liberdade de si. O preço que se paga pela sinceridade é muito alto. Qual o preço da sinceridade na sociedade atual?

O preço da sinceridade é a solidão. Estamos convencidos de que, embora a ditadura da imagem já estivesse presente no mundo grego, e há vários relatos que nos comprova isso, o não poder ser diferente daquilo que sou e assumir isso. Assumir o polegar que carregamos significa correr o risco de viver tão solitário quanto ele, marca uníssonas. Nem sempre o perfil do jovem da geração “*Snapchat*” está disposto a enfrentar isso. É mais fácil mostrar a si mesmo, ou o que é diferente do que sou, por menos de dez segundos.

As consequências de uma vida fundamentada na imagem é viver segundo a sombra de uma sombra, segundo aquilo que a imagem que me dão faz daquilo que queria ser e não consigo. A sinceridade é, pois, uma entrada e saída em si mesmo, uma descoberta daquilo que sou e daquilo que quero ser. Por essa razão é que Lavelle trata da sinceridade como busca, caminho, e não como expressão daquilo que sou ou queira ser.

Em Narciso reside o perigo e a realidade. O perigo do jovem se apaixonar por sua própria imagem, por aquilo que ele parece ser, aparenta aos outros, quer mostrar aos outros. É a capacidade (presente em todo homem) de se apaixonar por ele mesmo e aí se perder loucamente, ao ponto de não querer voltar mais. Permanecer consigo mesmo, bastar-se a si mesmo. Lavelle ressalta: “No espelho das águas viu sua figura e por ela se apaixonou perdidamente. Junto a essas águas sombrias Narciso não cessa de perseguir sua amada figura.”³

² Ibidem, p. 69.

³ Ibidem, p. 12.

Quando o indivíduo se lança no culto à própria imagem ele transforma tudo o que está a sua volta em elementos que fundamentam o amor a si mesmo. Isso se transforma em paixão cega, a ponto de pensar não mais precisar de ninguém além de si mesmo. Aqui reside o grande perigo da modernidade, o perigo de pensar ser possível viver sozinho, de fundamentar a vida e as ações na solidez da consciência individual. A modernidade conhece bem as consequências de uma vida fundamentada naquilo que é só barulho, que é só representação. O mito de Narciso apresenta o filho de um deus que cai nessa armadilha de perder-se no ego e na representação. Esses dois elementos foram colocados acima do filho de um deus.

Louis Lavelle cavou fundo este espaço do ser, no reino do vazio, do oco:

Ora, a consciência que Narciso quer ter de si mesmo lhe tira a vontade de viver, isto é, de agir. Pois, para agir, ele deve parar de se ver e pensar em si; deve deixar de converter em uma fonte na qual se olha uma imagem cujas águas destinam a purificá-lo, a alimentá-lo e a fortalecê-lo. Em outras palavras: contemplar-se narcisicamente é um processo compulsivo, um guante interior que agarra e sufoca o eu, paralisando o movimento de ir além de si e transcender o círculo vicioso da autofruição.⁴

É preciso agir. Narciso não consegue viver nem agir, pois a consciência que ele quer ter de si mesmo lhe tira todo o impulso para a vida. Um processo compulsivo que sufoca e paralisa o movimento de ir além, de querer mais, de transcendência. Não há como ir além fundamentando tudo em uma imagem. Preferir a imagem significa não querer aprofundar ou enraizar a vida. É querer sobreviver constantemente naquilo que pareço ser, naquilo que os outros dizem que sou. Este é o crime de Narciso: negar-se a ser objeto de desejo de alguém que não fosse ele mesmo. Mais ainda: sua beleza foi guardada para si mesmo.

Lavelle relata de modo incisivo:

Narciso se espanta de ser um objeto para si mesmo e se satisfaz de ver-se como um estranho o veria, mas dando-se o prazer de abolir esse estranho nele. Ser conhecido, ser amado por ele mesmo, nada lhe acrescenta ao seu puro poder de conhecer e de amar; é só na aparência que esse poder age.⁵

É a solidão de viver constantemente naquilo que se acredita ser importante, louvável, favorável a uma boa imagem. Aqui se trata de um acordo geral, onde os homens como que inconscientes, arquitetam aquilo que é importante mostrar para se ter uma vida “aceitável” em sociedade. É preferível sustentar o acordo do fingimento, alimentar as redes sociais com aquilo que trará a sensação satisfatória da aceitação. O mundo juvenil está totalmente

4 Ibidem, ____.

5 Ibidem, p. 45.

inserido neste contexto. O avanço dos Meios de Comunicação Social, mais especificamente os aplicativos de compartilhamento de fotos, tem influenciado incisivamente neste processo, podendo conduzir os indivíduos ao auge do fingimento, da não verdade, do fluído.

Em Lavelle a sinceridade, antes de ser uma mostra daquilo que é constituinte na pessoa, é um processo, uma busca constante pelo eu consciente. No que se refere a esta busca, se trata de uma longa viagem ao fundo de nós mesmos. Uma misteriosa “cassada” ao redor daquilo que possivelmente pensávamos ser, até aquilo que descobriremos que realmente éramos e não sabíamos. Prosseguindo na mesma linha do pensamento lavelliano da tentativa do homem em se esconder diante de algo ou alguém, é preciso lançar agora o pensamento sob a capacidade humana de viver, além da aparência imposta ou escolhida, segundo uma máscara. É possível chegar a um estágio tal em que não mais se perceba o uso da máscara? Em contrapartida, o que motiva o homem a pensar a cerca de sua identidade, daquilo que o constitui como pessoa, diferente das outras?

Bauman em sua obra intitulada *Identidade* (2005), defende que o desejo da identidade nasce do anseio pela segurança, estabilidade. Ressalta: “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, ‘estar fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.”⁶ Estamos diante de um grande paradoxo. Aqueles que não se encaixam entre os que perambulam perdidos à procura de alguém que lhes dite o que fazer, são encaixados na lista dos retrógrados, atrasados, etc.

Fixemos nossa atenção no perigo contemporâneo de fundamentar as ações segundo o uso das máscaras. Não nos ateremos ao significado desta, pois a própria história já cuidou de fazê-lo, mas nos debruçaremos nas consequências que esta escolha traz para a pessoa que a efetiva, assim como para todas as outras que estão ao seu redor. No esforço de adaptar-se à realidade, o indivíduo corre o risco de esquecer-se de si e empregar as energias na tentativa desenfreada de manter inabalável a imagem criada. Sobre isso relata Gérard Artaud, psicoterapeuta reconhecido por sua especialização sobre o crescimento do adulto:

Coloco tanta energia na construção desta minha personagem que acabo sendo enganado por essa farsa que estou representando e convencendo-me de que sou aquilo que quero parecer. Minha personagem recrudescer numa máscara enganadora. Meu status social acabou absorvendo minha imagem pessoal. Tomo-me por um outro e, se me acontece tomar consciência, disso encontro bastante dificuldade para reencontrar meu verdadeiro rosto.⁷

Existe em si uma traição de si mesmo no ato do uso da máscara. É o assassinato da consciência e da identidade, acontecido consciente ou inconscientemente. Em cada processo de formação de identidade existe um ideal que precisa ser descoberto, analisado, pensado. É

6 BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 35.

7 ARTAUD, Gérard. *Conhecer-se a si mesmo: a crise de identidade do adulto*. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1982, p. 46-47.

possível fazer uma espécie de retrato falado de si mesmo, ao ponto de pensar estar tratando de duas pessoas distintas, quando estou falando de mim mesmo. O ser humano corre o risco de se afastar tanto de si, que se descobre distante de tudo aquilo que pensou ou programou para sua existência.

Quando se reprime algo que está dentro de si mesmo, corre-se o risco de esconder tudo àquilo que deseja e precisa vir à tona. O autoconhecimento quando acolhido, pode ser a via pela qual esses elementos cheguem gradualmente ao consciente. É o que relata John Powell, psiquiatra, em sua obra: *“Arrancar máscaras! Abandonar papéis!”* escrita juntamente com Loretta Brady, também psiquiatra renomada:

A honestidade consigo mesmo é um hábito de autoconsciência que deve ser praticado diariamente. E esta autoconsciência é mais um processo do que um simples fato. Devemos habitualmente tentar tornar-nos cômicos da forma altamente pessoal e individual em que funcionamos para processar nossas sensações, percepções, emoções e motivos. Devemos examinar com mais cuidado a forma como chegamos a nossas decisões e por fim a nossas ações.⁸

Reprimir aquilo que passa por dentro é um caminho de construção de um deserto interior capaz de afastar cada vez mais a pessoa de si mesma. Se eu constituir um deserto e nele me perder, sumir de mim mesmo e dos outros, como conseguirei ações éticas responsáveis? A consequência dessa falta de honestidade desemboca naquilo que Lavelle chamara do mesmo que tenho de mim mesmo. Quando se trata de fuga, em Lavelle, na verdade se trata do medo de si mesmo. O medo de não ser capaz de desenvolver as potencialidades que se tem.

Por vezes as pessoas até reconhecem as potencialidades que carregam consigo, até projetam inúmeras coisas a serem feitas com tais potencialidades, mas não são capazes de realizá-las por alimentarem dentro de si mesmo um o medo do fracasso, que no fundo, não passa do medo de si mesmos. É o medo de Narciso, o medo do mundo, a revolta de se ver na água. Relata Lavelle:

Tudo o que posso imaginar de mais nobre e de mais belo no mundo, tudo o que traz para mim a marca do valor e que posso amar, é aquilo que é minha intimidade mais profunda, e, ao fugir sob pretexto de que sou incapaz ou indigno dela, é de mim mesmo que fujo. As coisas mais superficiais e mais baixas, que me atraem ou que me retêm, são apenas um divertimento que me distancia de mim, não propriamente porque não posso suportar o espetáculo do que sou, mas porque não tenho a coragem de exercer as forças de que disponho, nem de responder às exigências que encontro em mim.⁹

8 POWELL, John; BRADY, Loretta Brady. *Arrancar máscaras! Abandonar papéis!* Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Loyola, 1989, p. 33.

9 LAVELLE, Louis. *O Erro de Narciso*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 51.

Para que o conhecimento deste ser que existe em nós é preciso utilizar-se da introspecção. É como já comentado, um processo de construção infinito, que nunca acaba e não cessa de se fazer. Nunca se chega ao conhecimento total de si. Neste sentido, Freud teve sua contribuição importantíssima no desenvolvimento humano, no que diz respeito à psique humana e ao inconsciente. Sempre ao apresentar esse processo de construção da identidade como pressuposto ao conhecimento de si, Lavelle apresenta esse salto qualitativo do erro de Narciso em querer uma imagem a si mesmo, a seus primeiros passos para a ética.

O homem está constantemente neste processo de se fazer, se construir; é um caminho para toda vida. Lavelle descreve este processo como sendo o mais importante de toda a vida, se não o único:

Ser é sempre mais que conhecer. Pois o conhecimento é um espetáculo que nos oferecemos. Assim não há nada mais desconhecido que o ser que somos; nunca conseguimos separar nossa imagem dele. Num certo sentido, de todo homem posso dizer que ele sabe mais de mim que eu mesmo: mas isso, para ele, não é uma vantagem. Pois é necessário saber exatamente o que se é para ser inteiramente quem se é.¹⁰

É natural que conheçamos mais os outros que a nós mesmos, estamos ocupados demais na construção da personalidade. Neste processo de construção o homem pode facilmente perder-se. Na tentativa de encontrar-se, de fazer-se, acaba se afastando de si mesmo e perdendo-se naquilo que os outros dizem dele. Neste espaço de tempo, todos caminham rumo à felicidade. Nesta busca, por inúmeras razões o jovem chega a perder-se em meio às coisas, em meio às pessoas e situações. O que torna o jovem um ser fechado em si mesmo, em suas verdades e em seu mundo, por inúmeras vezes, é o que chamamos de egoísmo. Quando o jovem se esconde por entre as máscaras que o sustentam, o egoísmo faz dele um ser sem vitalidade alguma. O egoísmo destrói toda e qualquer tentativa de relacionamento, pois ele tem em sua raiz e base o uso dos que estão ao redor para satisfazer os desejos. Para que o que se quer seja conseguido, não existe limites para artimanhas e negociações sem ética alguma. Lavelle assinala:

...mas o egoísmo produz uma cegueira que, no momento em que descubro em mim um ser que sente, que pensa e age, só deixa aparecer nos outros objetos que devo descrever ou instrumentos que posso utilizar.¹¹

O jovem que não se conhece e não se propõe a estabelecer esse processo, este caminho, continuará neste íterim onde o egoísmo é senhor de tudo e de todos. Somente a capa-

10 Ibidem, p. 58.

11 LAVELLE, Louis. **O Erro de Narciso**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 59.

cidade de acolhimento do outro é que fará com que o ser humano retorne ao diálogo consigo mesmo, pois é a capacidade de acolhimento em mim que faz que os outros me acolham, e eles só me repelem se no fundo de mim mesmo já os repeli (LAVELLE, 2012). Parte sempre de mim a decisão. Sou eu quem decide em ir ou ficar, fazer ou não, estabelecer ou não o caminho de construção de mim mesmo ou permanência do uso das máscaras para satisfazer as fragilidades que não foram trabalhadas em mim.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Gérard. **Conhecer-se a si mesmo: a crise de identidade do adulto**. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1982, p. 46-47.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 35.

LAVELLE, Louis. **O Erro de Narciso**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012.

POWELL, John; BRADY, Loretta Brady. **Arrancar máscaras! Abandonar papéis!** Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Loyola, 1989, p. 33.

O CINEMA PENSA A TRAJETÓRIA JUVENIL

Jackson Bentes¹

Marcelo Piantkoski²

1. INTROITOS PARA SE PENSAR A TRAJETÓRIA DA INFÂNCIA-JUVENIL

Pensar a trajetória da infância - juvenil³ é muito mais que pensar um ser que vive em um determinado tempo, em um determinado espaço ou com um grupo social específico. Pois, este sujeito nominado criança ou jovem, tem sua história marcada pela história de sua sociedade e suas relações de linguagem desenvolvida com seus pares.

Weinmann (2008), em sua tese “*Infância: um dos nomes da não razão*”, apresenta uma abordagem das condições de possibilidade de aparecimento da infância na modernidade, considerando o sujeito racional, enquanto imperativo nas culturas ocidentais, tanto do ponto de vista epistêmico quanto moral. A infância surge em oposição de alteridade à razão.

Ao adotar Comenius e Rousseau como instauradores de um discurso sobre a infância, Weinmann (2008) acredita que é possível instaurar novas configurações do saber acerca das subjetividades infantis. E nesse sentido entende-se que o autor considera que a urgência de pensar novas configurações do saber sobre a infância seja significativa para um entendimento mais aprofundado sobre a questão da infância.

Neste sentido pode-se dizer que a implicância inevitável perpassa o âmbito da linguagem. Implica também pensar, pela mediação da imagem, a relação da vida nua (Benjamin denominou de mera vida) com a infância-juvenil. É passivo que a linguagem cinematográfica possibilita que se estabeleça a função de investigação e uma ação que Tiburi e Cabrera (2013) denominaram de *metaimagem*. Onde a escrita mostra-se já como imagem.

Para efeito de indicação do caminho que se pretende seguir, ao pensar a infância como linguagem, entende-se que seja necessário perpassar a linguagem cinematográfica pelas vias de um pensamento que conduza com fluidez à reflexão através do cinema, sem deixar-se levar por seus enigmas imagéticos.

Como indicado anteriormente, a metodologia que se seguirá é da análise de conteúdo, quando se parte da investigação de obras que tem como personagem a criança ou o juvenil, em ambientes familiares ou da rua, que no dizer de Espelt (2006)⁴ é fonte de desconcerto e também, enigma.

1 Doutor em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: jackson.bentes@lasalle.org.br

2 Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: marcelo.piantkoski@lasalle.org.br

3 Usaremos tanto o termo infância quanto o termo juvenil na indicação de que não se trata de uma etapa cronológica e sim uma questão a ser abordada através da linguagem.

4 Ver ESPELT, 2006. Estes filmes são analisados um a um por este autor que em seu texto mostra a associação da infância ao cinema. As vezes o cinema serve de espetáculo e domina o imaginário popular.

É neste sentido que esta investigação filosófica pretende refletir a infância-juvenil abandonada, usando as lentes que dispõe o cinema. No entanto, um cinema como pensamento filosófico. Ainda, objetivando mostrar o cinema como uma experiência necessária para entender a infância sob uma outra óptica, seguindo a trilha de autores cinematográficos como fizeram Victor Erice, Miguel Gutiérrez Aragón, Carlos Saura e outros. O caminho investigativo mais adequado pareceu ser através da análise de conteúdo, partido da investigação de obras que apresentam uma leitura de personagens juvenis.

Deste modo, acredita-se no poder de sensibilização que o cinema possui para mover outros grupos e instituições em prol da causa da infância-juvenil, desta vida nua que foi deixada a margem da vida digna.

2. O RESGATE DA INFÂNCIA NO CINEMA

A infância-juvenil que será apresentada neste texto é a infância concebida a partir do pensamento de Benjamin, isto é, aquela infância que se revela como linguagem. E que através do cinema, por excelência, é possível ressignificar a própria linguagem, é possível brincar de ficção, de faz de conta.

A linguagem cinematográfica não foge dos enigmas da imagem. Estas por sua vez, mediam a relação da vida nua e da infância. E, por conseguinte, enquanto linguagem cinematográfica exercem a função de investigação e conduzem a uma ação da *metaimagem*. O cinema mostra a imagem e também mostra a escrita.

Por isso, a ideia de interação entre escrita e imagem, comunica também a relação com a infância. É a partir da compreensão da realidade, que surge a necessidade da imagem da infância para se pensar sobre a própria infância, a vida da infância que viveu à sombra do biopoder.

Sobre o conceito de linguagem segue-se, então, a indicação dada por Benjamin como a essência espiritual das coisas. Postula-se, pois de antemão, a essência espiritual como comunicável, ou melhor, colocada na comunidade. Como não pretende-se uma análise da linguagem e, sim, servir-se da linguagem para aprofundar a compreensão do tema da filosofia, da infância-juvenil e do cinema, não necessita-se comprovação de que não existe um conteúdo da linguagem; enquanto comunicação a linguagem comunica sua essência espiritual, isto é, pura e simplesmente comunicabilidade. (BENJAMIN, 1992b, p. 183).

Em referência à linguagem, Tomás (2006) em sua tese interpreta os discursos das crianças sobre os seus direitos e as representações que têm sobre si, sobre as outras crianças, sobre os direitos da criança e sobre o mundo. O que a autora traduz, a partir de um olhar sociológico, enfocando como as crianças pensam e concebem sua realidade, o mundo num contexto cultural e simbólico.

Desse modo, pode-se afirmar que a linguagem do cinema, comunicada, também, através das imagens possibilita a ação condutora para além da ação. Por isso, o cinema pode ser essa *experiência aberta*, que autoriza descobertas e foge do permanente imposto pelas regras.

3. A LINGUAGEM DO CINEMA

A linguagem do cinema impulsiona em direção aos enigmas que a imagem carrega consigo. Esses enigmas se desvelam através das imagens técnicas. É através da mediação das imagens que se vê como a vida nua, a mera vida já explicava, ainda que indiretamente, o que se fez com a infância. A linguagem cinematográfica é como uma pista que possibilita a ação detetivesca e principalmente, conduz para além da ação e para além das imagens. O cinema é um instrumento de revelação de uma verdade extática. Como afirma Cabrera (2006) esta revelação do que se entende como enigma tem as nas imagens seu poder mediador. É

Mas sabemos o que é o cinema por uma razão profunda, na realidade pelo mesmo tipo de razão pela qual tampouco sabemos o que é a filosofia. [...] trata-se de uma caracterização conveniente do cinema *para propósitos filosóficos*, isto é para a intenção de considerar os filmes como formas de pensamento. (CABRERA, 2006, p. 19).

Ainda Cabrera (2006), alimentando uma veia filosófica, indicara a possibilidade de uma reflexão a partir das imagens. O pensamento, através do movimento de pensar sobre o próprio pensamento, se deixa moldar pela proposta do filme no afã de instigar o pensar.

A dúvida que paira sobre a realidade, muitas vezes retocada, remete através do olhar de Cabrera (2006) a considerar o cinema enquanto “experiência aberta, sempre descobrindo, fugindo do permanente das regras que procuram aprisioná-lo em algum cânone estabelecido”. (CARRIÈRE apud CABRERA, 2006, p. 19).

Em *O Cinema Pensa*, Cabrera (2006, p. 19) aponta à necessidade de se considerar o cinema, também, como um “tipo particular de linguagem, uma forma possível de Serenidade, uma forma de captação do mundo que promove – como poesia – esta atitude fundamental diante do mundo”. Abrindo assim, espaço para se pensar na probabilidade da reflexão imagética como uma questão filosófica, que poderia ser narrada através das palavras.

Cabrera (2006), já havia manifestado que é possível uma reflexão imagética a partir de uma questão filosófica. O pensamento, inevitavelmente, acompanha essa forma que o filme propõe para instigar o próprio pensar. Por isso, o cinema seria entendido como uma forma de linguagem, a partir da qual, imagens e palavras, por possuírem um patamar estatutário, interagem entre si e reproduzem essa linguagem. Mediante tal possibilidade apontada por Cabrera (2006), o cinema, também, pode ser entendido como um tipo particular de linguagem, capaz de captar o mundo. O autor denomina de filósofos cinematográficos, e aponta três atos que promovem características das filosofias condizentes com o que é a linguagem do cinema. (não trataremos do tema aqui).

Deste modo, a imagem provoca o movimento de refletir, e pensar na probabilidade da reflexão imagética, enquanto questão filosófica, que pode ser narrada através das palavras. No entanto, parafraseando Tiburi e Cabrera (2013) pode-se afirmar que, de fato, o acesso que se tem ao cinema como linguagem é esmaecido, pois não há a possibilidade da experiência imediata.

Acredita-se, que a linguagem do cinema seja capaz de ressignificar a perspectiva de uma infância que é entendida como linguagem e, ao mesmo tempo, possibilita pensar, através da mediação das imagens. Então, produzir as imagens enquanto reflexo do próprio pensamento, implica a infância-juvenil (enquanto linguagem), por ser motivo de ressignificação da própria linguagem.

A reflexão imagética poderá mais tarde ser narrada em palavras, perseguindo também o que conseguimos saber acerca da própria filosofia, quando propõe-se pensar no confronto com as imagens do cinema. Em outras palavras, ao se assistir um filme e sobre ele se fazer uma crítica filosófica, acolhe-se a mediação das imagens para esse exercício do pensamento.

A primeira das interrogações é da ordem linguística, e tem no filme de Kaspar Hauser, enquanto signo, um meio para nos fazer pensar na infância. A primeira resposta está expressa nas pistas deixadas por Tiburi e Cabrera (2013), em seu livro *diálogo/cinema*, onde desenvolvem um experimento dialógico dedicado ao cinema, e porque não dizer, também à filosofia. Nessa proposta de uma reflexão sobre a linguagem no cinema é possível sempre manter ativa a busca pelo pensamento reflexivo.

Segundo Paganelli (2009, s/p.) o salto de Herzog com o cinema, revela sua aura, através de filmes aventureiros que o permitem distinguir entre a *verdade* e os *fatos*, entre a realidade e as suas máscaras: “temos que encontrar algo [...] que vá para além ou sob esta realidade, algo que nos dê uma espécie de visão em êxtase, que perdure por muito mais tempo do que a própria realidade”.

Este pensar reflexivo, seria uma primeira atitude a ser tomada para que não se caia na simples análise quando se assiste a história de Kaspar, mas que fique explícita a preocupação com a infância-juvenil (que é linguagem). A partir da questão colocada por estes autores e, pensando como as imagens instigam o pensamento, arguem nos seguintes pontos: Haveria pensamento no cinema sem a linguagem falada, discursiva que se expõe por palavras?

Estas interrogações, dificilmente serão respondida com um imediato sim ou não, mas lançam um convite para se pensar além das imagens visualizadas no cinema e além da linguagem falada. De fato, é inegável que tal convocação envolva-nos nesse contexto cinematográfico, no qual se desenvolve, por exemplo, o enigma de Kaspar Hauser.

A infância-juvenil pode ser contextualizada pela linguagem imagética que o filme de Herzog nos apresenta, principalmente nas imagens de uma infância que é representada por um jovem e não por uma criança. Quando denomina-se a infância como um novo lugar, já se pensa a partir dos reflexos da imagem de Kaspar Hauser, essa infância abandonada e presa à corrente. Buscando o entendimento por esta linguagem do cinema, a imagem revela a vida nua, a mera vida, exemplificada na história de nosso personagem. O relato inicial do filme já condena essa criatura que ainda não fala, que não tem origem e nem nome, pois somente depois que o encontram, passam a chamá-lo de Kaspar Hauser. A sociedade já simula uma relação de *biopoder* com este ser, com a vida nua.

Para Leite (2012) o cinema, esse espaço cultural, pode ser definido como produto e produtor em nossa sociedade, e dos modos de vida em nossa cultura. Assim, é capaz de criar

modos de vida, ideologias, atitudes, pode ser atribuída ao fascínio de nossa época pela imagem, mas também ao brilhantismo de muitos roteiristas ou diretores. Na verdade também é fruto de características pessoais dos indivíduos de nossa sociedade, que marcam e influenciam outros indivíduos os quais com a mesma intensidade buscam a aproximação de sua linguagem com nossa forma irreal de viver.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste tema sobre a infância ou sobre o juvenil, é possível traçar algumas considerações que decorrem desta reflexão.

Primeiramente, é inegável dizer ponderar que, pensar a trajetória da infância - juvenil significa muito mais que pensar um ser em vive em seu tempo, espaço e grupo social determinado. Pensar é uma implicação com a linguagem cinematográfica.

Pensar a trajetória desta vida infante – juvenil, não pode ser uma tarefa solitária e isolada, é preciso envolver e mobilizar instituições, organizações e insistir para que as pessoas se tonem mais humanitárias e se engajem na mesma causa.

Não se pode mais permitir que a infância e a juventude sejam consideradas e tratadas como uma “Geração Perdida.” Isto é, que estas sejam colocadas à margem da sociedade. Urge declararmos o fim da exploração, do abuso e da violência contra essas vidas que foram tratadas com descaso e indiferença durante longos anos.

É necessário olhar o cinema com uma visão crítica, de alguém que possui um espírito perquiritário, voltado simultaneamente um olhar para a realidade que envolve a infância-juvenil. É neste afã que se propôs o cinema como um caminho para seu espectador pensar no cinema e no que o envolve através de suas imagens enigmáticas.

O cinema não é simples demonstração e não deixa seu expectado indiferente e alheio às imagens que o envolvem, revelando uma linguagem que é *metaimagem*. Esta linguagem que leva à reflexão através das imagens é também capaz pode levar além fronteiras, tornando-se inevitável lutar para promover o resgate da infância colocada à sombra do *biopoder*.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. 2009. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. [trad.] Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 92.
- BENJAMIN, Walter. 1992. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. [trad.] Maria Luz Moita. s.l.: Relógio D'Água, 1992. p. 235.
- BENJAMIN, Walter. 1992b. Sobre a linguagem em geral e sobre a Linguagem Humana. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992b. 11.

- BENTES, Jackson. 2009. A mediação semiótica no processo ensino-aprendizagem. [A. do livro] César Fernando MEURER e Clede Antonio. (org). Casagrande. Educação e Processos Formativos. Canoas: Salles, 2009.
- CABRERA, Júlio. 2006. O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes. [trad.] Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CATTELAN, João Carlos. Kaspar Hauser: de uma Cadeia a Outra. 1, julho de 2012, Cadernos de Semiótica Aplicada, Vol. 7.
- TOMÁS, Catarina Almeida. 2006. Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. Portugal: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, outubro de 2006. Estudos da Criança, área de conhecimento de Sociologia da infância.
- TIBURI, Márcia e CABRERA, Júlio. 2013. Diálogo/Cinema. 1ª. São Paulo: Senac, 2013.
- WEINMANN, Amadeu. Infância: um dos nomes da não razão. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/488?show=full>. Acesso em 02 de dezembro de 2015.

OS JOVENS E SEUS TRÂNSITOS NO ESPAÇO SOCIAL: MOVIMENTOS PARA A VIDA ADULTA

*Sebastião Everton de Oliveira,
mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual
de Minas Gerais, Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.*

*Cérise Alvarenga,
doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social
do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.*

Palavras Chave: Jovens. Educação. Políticas Públicas. Participação social. Cidade.

Neste texto apresentaremos tensões e confluências presentes em duas pesquisas que investigaram a trajetória de jovens na relação com seus contextos relacionais, socioculturais, familiares e virtuais, que serão mais bem descritas abaixo. Por meio dessas análises foi possível observar os espaços instituídos e instituintes frente a uma <<condição normativa da vida adulta>>, tendo como centralidade suas experiências vividas num de profundas transformações culturais, sobretudo, das matrizes socializadoras tradicionais (OLIVEIRA, 2015, p. 21). Veremos que essas macrotransformações econômicas e tecnológicas constituem também “transições negadas” para esses jovens (CAMARANO, 2005, p. 258), no sentido de vislumbrarem projetos de vida mais seguros, processuais e orgânicos, revelando que <<a fase da vida não como um *estado*, mas um *processo*>>, no qual “a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea” (PAIS, 1990, p.149) e tão somente passiva.

Nesta perspectiva, partiremos da ideia de <<juventude como um tipo de representação social e ao mesmo tempo uma condição social>> (PERALVA, 1997, p.15-24) e abordaremos esta categoria em sua diversidade, entendendo que “é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos”. Assim, não leremos a juventude “presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante”, não a compreendendo como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta conforme veio trabalhando Dayrell, (2003).

TRÂNSITOS NA PESQUISA “PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DE JOVENS: PERCURSOS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS”.

A *primeira* pesquisa buscou compreender as significações que os jovens atribuem à sua participação social e política. Utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista

narrativa com jovens, protagonistas sociais, inseridos em diferentes modos de atuação como circo, educomunicação, poesia, religião, e hip-hop. A análise de dados se deu a partir do levantamento de categorias, relacionadas ao mapa de vínculos dos sujeitos e a sua influência nos percursos de participação social e política, na perspectiva desses jovens. Por meio dessas categorias, foi possível examinar as significações que esses jovens vêm atribuindo à suas participações e à sua relação com as principais instâncias socializadoras que influenciaram suas trajetórias.

Neste sentido, veremos abaixo alguns trechos onde os jovens elaboram os sentidos e movimentos de saída do “lugar” para envolver-se em situações de participação crítica-coletiva. Revelando, pois, processos munidos de uma multiplicidade de referências, ora positivos e ora negativos, em cruzamentos com seus caminhos para o projeto de vida dos jovens, despertando desejos ou inquietudes, como se pode ver em seguida:

Eu comecei a trilhar esse caminho com esse grupo na idade muito novo, nem era considerada como jovem... Eu tinha 12 anos quando esse grupo me abriu as portas. (...) acho que não posso deixar de fora... é... alguns embates, **alguns conflitos com a família.** (...) e não por uma dependência, mas por uma relação muito próxima com esses novos amigos... (...) e que assim... a figura de um deles teve um papel decisivo na minha... na minha escolha, dessa trajetória que eu iria seguir... (...) **foi na comunidade católica no grupo de jovens no grupo COE (comunicação e expressão) que eu comecei esse trabalho com juventude.** (...) E aí, passado poucos anos... depois disso... um ou dois anos depois de já estar participando na comunidade **eu fui surpreendido com a notícia de um falecimento de um amigo meu. Não de um falecimento comum, ele foi assassinado!** (...) quanto à realidade do território [morte de muitos jovens]: acabei me apegando mais ainda a igreja. (...) (Marcelo)

Além de um diálogo intergeracional, podemos destacar na narrativa de Marcelo, a instituição religiosa como espaço que lhe permitiu ampliar seus contatos e aproximações com pessoas de outros universos, acadêmico e comunitário pastoral. Ele enfatiza que essas pessoas já traziam em sua militância uma abordagem sobre a temática juvenil e entende que na medida em que interagiu com elas, adquiriu novas aprendizagens. Segundo sua enunciação, esses “novos” amigos foram fator decisivo/determinante em sua trajetória de participação, que se fortaleceu com a morte de outro amigo, por consequência de um assassinato. Essa atuação na área de comunicação iniciada neste momento tornara o campo profissional de Marcelo.

Já para Moisés, foi a escola que foi a porta de entrada para a militância juvenil. Para ele, esta instituição aparece como grande incentivadora da sua militância desenvolvida hoje. O jovem afirma que a sua trajetória na instituição, desde a infância, contribuiu para a forma-

ção de sua identidade. Assim, ao eleger memórias de seu tempo escolar, enfatiza que sempre se viu chefe de turma e organizador de comissões na escola. Exercícios que, segundo ele, o incentivaram a ser liderança em espaços extraescolares no tempo presente.

A escola que eu estudava: a Escola Estadual Professora Amélia de Castro Monteiro, ela funcionava ali na Rua Santo Agostinho, no bairro instituto agrônômico, ao lado do circo de todo mundo. **Aí, o circo fez um projeto na escola, circo de todo mundo contra as violências sexuais. Foi a primeira vez que eu tive contato com essa temática da violência sexual. Aí eu quis fazer!** Fizemos uma boa formação na área de direitos e tal, e já na área de enfrentamento à violência sexual, que seria assim a minha principal linha de estudo. (Moisés)

Como confirmado acima o jovem conheceu a ONG Circo de todo do Mundo na própria escola, durante a realização de um projeto sobre o tema da Violência Sexual. Através deste projeto acabou entrando para esta ONG, onde atua até hoje (2015). Além de ter sido o seu primeiro contato com uma instituição neste formato, o tema acabou por se tornar sua principal bandeira de atuação na militância e, posteriormente, seu campo de trabalho.

Também na narrativa de Cristiano, a escola aparece como espaço importante em sua trajetória de participação, principalmente, porque foi a partir dela que conheceu alguns projetos, na modalidade de oficinas - vistas por ele como meio propício para se pensar o ambiente escolar e as relações entre as pessoas.

Na época eu tinha uns 15 anos... 16 anos, e eu participei na escola... Onde eu estava estudando, na escola chamada Padre Guilherme, **todo mês tinha algumas atividades diferentes né? Pra sair um pouco dessa, dessa coisa de escola, de só dar matéria. ...O que era importante pra nós...**(Cristiano)

Como aconteceu com os demais jovens, Cristiano também teve a área da comunicação como seu campo profissional.

Sara também afirma que sua participação em grupos se deu inicialmente graças à divulgação de um projeto na escola. Vejamos:

A minha história cultural, na verdade, ela teve início em 2011. **Em 2010, foi na minha escola - eu estudava na escola Professor Morais - um grupo do Plugminas fazendo “mechanzinho”... falando sobre o Plugminas...** entregando alguns papéis... algumas folhas de inscrições... e eu junto com algumas amigas. Assim: “ah véi... vamo fazer! vamo fazer! é de graça. Vamo fazer!” Eu fiz. Das 8 minhas amiga que fizeram, somente eu passei. Em 2011, me ligaram e eu sem nem saber da onde que era. Eu: “da onde? Quem? Como? Plugminas? Não, nós vamo aí. [risadas]” (Sara)

Ao relembrar sua trajetória de participação Sara chama atenção ao dizer que em determinado momento não tinha uma história sobre si para contar. Vejamos,

(...) Pedi meu pai para me levar. Meu pai tava meio assim.... você vai lá? você nem sabe o que você vai fazer lá. Aí ...assim.... ah pai! vamos lá! é de graça (risos) (...) E aí quando eu cheguei até lá, eu cheguei numa bancada....o pessoal me perguntando **qual que é sua história? e até então eu não tinha uma história pra contar né?** Ah, eu canto desde dos 11 anos, desde dos 8 anos escrevo, desde dos 11, mas é isso. Mas eu não faço nada voltado pra isso não. Aí o pessoal não! Vamos aqui, vamos te inserir nesse núcleo. Você vai participar com a gente e aí aqui você vai descobrir um novo mundo, você vai descobrir o mundo das artes cênicas. Aí eu falei assim: então vamos né! Artes cênicas é comigo mesma, já era muito boca aberta né? Que eu chamo muito pra frente.... eu disse vamos embora. (Sara)

Sara também foi sensibilizada no ambiente escolar após a divulgação do programa onde estudara. Inicialmente o que a chamou a atenção foi que esta atividade era gratuita, motivando outras colegas também a fazerem a inscrição. No momento em que foi chamada para se apresentar à equipe do projeto, para seu processo de inserção, Sara foi convidada a apresentar sua história e segundo ela até então não tinha uma história pra contar. Porém, no exercício de memória a jovem lembra, e traz à tona, algumas coisas que até então gostava de fazer, como cantar e escrever.

Como se percebe, de modo estrito, a escola aparece nas narrativas como um “espaço aberto à vida não escolar.” (DAYRELL, 2012, p.307) e surpreendendo-nos a atitude dos jovens ao verificar que o contato que tiveram com os projetos nestas instituições - como nos casos de Moisés, Cristiano e Sara - era pontual de maneira que decidiram por si próprios contatar as instituições acessadas para continuarem seus processos de experimentação. Em seguida se profissionalizaram nas áreas praticadas de modo a tê-las em seus horizontes de trabalho.

Já o jovem Fernando apresenta, em sua narrativa, a influência de membros da sua família na sua participação em grupos culturais como motivação para essa participação. Assim ele diz:

A principal referência que eu tenho... assim... é quando eu tinha 5, 6 anos, isso foi em 95 por aí... 94... **meu tio participava de vários grupos de dança, mexia com capoeira, luta, karatê... esses negócios assim. Eu pequeno, sempre via isso e me encantei com isso, tanto que ele me ensinou alguns passos de dança e eu cresci com isso na cabeça.** (...) eu achava legal de capoeira esses negócio assim... (...) Nó o que meu tio fazia, tipo, os cara aqui tão fazendo. E o meu tio também tinha um toca disco lá, e uns discos de rap antigo, de rap internacional ... eu ficava curtindo aquilo ali, eu me sentia em casa.

E comecei a olhar o pessoal dançando no duelo de MC's, aí voltei a treinar! Isso foi mais ou menos em 2009. (Fernando)

Como vimos acima, Fernando adquiriu uma forte influência de seu tio que já participava de vários movimentos e grupos culturais. O jovem relata que se sentiu encantado com essas atividades. Além disso, em seguida, acompanhou o espaço Duelo de MC's, movimento de hip-hop desenvolvido embaixo do viaduto Santa Tereza, no centro de BH, realizando posteriormente uma série de experimentações na companhia de um amigo. Ainda que não esteja diretamente vivendo da condição musical, o jovem vem se profissionalizando e praticado *Freelancers* como DJ.

Com esses dados, percebemos que muitas vezes os jovens iniciaram seus processos de participação sem muita intencionalidade, buscando “atividades diferentes”, para além das rotinas escolares e familiares.

todo mês tinha algumas atividades diferentes né? Pra sair um pouco dessa, dessa coisa de escola, de só dar matéria. (...) Então, **além de fazer uma coisa diferente na escola eu queria fazer um desses “trem”, uma dessas coisas... ou grafite ou capoeira, uma dessas coisas** (Cristiano)

eu mesmo **não tinha essa consciência de que a instituição trabalhava com direitos humanos.** (...) eu fazia as oficinas é porque gostava do lado artístico. (Moisés)

me ligaram eu sem nem saber da onde que era. Eu: _ da onde? Quem? Como? Plugminas? Não, nós vamo aí. Pedi meu pai para me levar. Meu pai tava meio assim.... você vai lá? **você nem sabe o que você vai fazer lá. Aí ...assim.... ah pai! vamos lá! é de graça** (risos) vamos lá, vamos lá. (Sara)

Eu fui convidado a fazer parte uma comunidade católica. Na verdade... assim... não fazer parte dela como um agente já de pastoral. Mas, naquele processo de formação da catequese. **Não fui eu que tive essa iniciativa de ir lá na igreja e falar: “não, vou participar!”**, mas foram amigos meus que me fizeram esse convite e acabei por aquela: **ah! tô com meus amigos e vou embora lá...** E aí desse grupo eu conheci um outro, uma outra experiência no qual a gente já tava mais ou menos acostumado. E que assim... ainda muito novo, tive as portas abertas mais uma vez para poder adentrar ao espaço. (Marcelo)

Como vimos estudando, “os jovens da atual geração vêm se formando, se constituindo como atores sociais de forma muito diferenciada das gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização”, como abordado por Dayrell (2012, p. 301-302). Sobre essas novas possibilidades de socialização juvenil, sabemos que vários estudos indicam que

as instituições classicamente responsáveis pela socialização - como a família, a escola e o trabalho -, vêm mudando de perfil, de estrutura e também de funções.

Na medida em que vão experimentando espaços e ações, vão também ordenando seus desejos, encontrando bandeiras e defendendo causas, além de inaugurar novos modos de conviver e de contestar a cultura. Essas questões, de modo estrito, revelam-nos que a participação política e social não é inata ao sujeito, precisando, pois, de estímulo e de favorecimento de espaços para sua experimentação.

Essa questão díspar e complementar leva-nos a ler suas práticas participativas sob a ótica dos papéis sociais e as funções construídas historicamente na relação entre as idades e os processos plurais de agrupamento. Neste sentido, segundo Miguel Arroyo (2004, p. 266), a questão das idades não é um tema da atualidade. Ele menciona que na história sempre somos enquadrados em uma determinada idade ou em um determinado tempo de vida. Em sua concepção, pertencer a uma determinada faixa etária é uma condição provisória.

a idade tem uma característica específica e evidente: por definição, do ponto de vista dos indivíduos, é uma condição transitória. (...) os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam (...) **a idade é uma identidade provisória.** (p.267- grifo nosso)

Nesta perspectiva, Arroyo acredita que temos recebidos diversas contribuições, principalmente da historiografia, para perceber que as distintas idades da vida e sua periodização não são intemporais, mas construções e vivência histórica e social.

TRÂNSITOS DA PESQUISA “JOVENS, PROFESSORES E INSTITUIÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS: RELAÇÕES NO ESPAÇO SOCIAL”

A *segunda pesquisa* buscou compreender as relações estabelecidas por professores e estudantes nas experiências de visita aos chamados “espaços culturais”. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Por meio da pesquisa documental, buscando-se situar e problematizar a construção social e histórica da categoria juventude, seus direitos e as políticas públicas na área da cultura. Na pesquisa de campo, foram realizados grupos e entrevistas com jovens estudantes do ensino médio e entrevistas com professores, tais registros foram gravados em áudio mediante autorização dada por meio de TCLE. A orientação metodológica ocorreu por meio de fundamentos da micro história e da fenomenologia.

Na perspectiva de ilustrar “os trânsitos” destes jovens em direção à vida adulta, compartilhamos trechos da entrevista realizada com Carolina, 19 anos. Esta jovem foi convidada a participar da segunda pesquisa relatada neste trabalho devido ao fato de ter tido diferentes experiências por meio da escola ou de instituições do terceiro setor em museus, teatros, parques. Além disso, participou do Programa Poupança Jovem que é um Programa dirigido aos jovens moradores de cidades em Minas Gerais com Índice de Desenvolvimento Humano-IDH baixo e que incentiva à ida aos espaços culturais no próprio bairro, na cidade e fora

dela. O primeiro contato com a jovem ocorreu quando ela tinha 16 anos e participava de um programa de inserção de jovens no trabalho, executado por uma associação vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Belo Horizonte. Ela, antes de participar deste Programa, residia no município de Ribeirão das Neves, depois mudou-se para Venda Nova, região de Belo Horizonte. A entrevista com Carolina ocorreu após várias tentativas, na última, ela explicou-me que necessitou desmarcar, por ter tido uma espécie de convulsão. Contou que nunca havia passado tão mal assim, pensou que ia morrer, pois ficou inconsciente e com os membros superiores imobilizados. Fez exames médicos e não identificaram nenhum problema físico de saúde. Ao falar sobre este ocorrido, atribuiu ao seu ritmo de vida em curso. Relatou cursar engenharia civil pela manhã e que além das disciplinas da graduação, estava dando aulas à noite de Química em uma escola da rede estadual de ensino. Portanto, esteve muito aflita com todas estas atividades. Disse que acabou tendo que adiar uma iniciação científica que lhe demandaria 20 horas semanais. Após impasse sobre a decisão, optou por não ser bolsista devido aos compromissos anteriormente assumidos. Seu contexto atual de vida, aos 19 anos, parece ser um prolongamento do que narrou experimentar desde os 15: grandes deslocamentos pelas regiões da cidade, conciliação de atividades de trabalho e estudo, num ritmo intenso, no qual uma ação parece grudar-se a outra, quase sem pausas.

[...] Eu saía de lá de Venda Nova, saía 5 horas da manhã pra chegar às 8 horas. Eu estava fazendo curso técnico, estudava de manhã, trabalhava à tarde fazia técnico à noite. Eu fiquei tão feliz quando consegui o estágio, a bolsa era ótima. Eu trabalhava como jovem trabalhador, fazia estágio de noite. Eu precisava daquele dinheiro. Era muito boa a bolsa de estágio, eu fiz esse curso de Segurança do Trabalho durante 2 anos, durante o tempo que trabalhei. Depois de formada que eu peguei a bolsa (Poupança Jovem). Demorou a sair. Depois de dois anos que acabou o programa, saiu a bolsa e eu formei no ensino médio. (CAROLINA, 2014, s/p)

Suas falas demonstram o esforço por uma mobilidade geográfica de uma moradora que está em município da RMBH, Ribeirão das Neves e vai se deslocando em direção a capital, buscando acessar o curso técnico pretendido, o trabalho e depois à graduação em uma universidade. O vetor de sua descrição é a de um movimento migratório contrário ao que originou as cidades que compõem a Região Metropolitana de BH. [...] “Por que você sabe, eu sou de Ribeirão das Neves. (risos)[...]” (Carolina, 2014, s/p). Ao expressar sobre sua cidade de origem, a jovem se refere a uma conjunção de fatores que caracterizam este território: a distância em relação à BH, os serviços relativos às possibilidades de continuidade dos estudos, além do estigma da cidade que possui, ao todo, cinco presídios.

No caso de Carolina, este movimento só foi possível graças a sua participação em programas que previam uma remuneração ou bolsa. O depoimento dela indica que há uma modificação nas relações que estes indivíduos tecem no espaço social no qual operam re-

sicionamentos nos valores e escolhas. Há em sua fala, o sentido de busca de oportunidades de formação que lhe possibilitem perspectivar caminhos profissionais.

Ela apresenta as repercussões em sua trajetória após ter experimentado diferentes “espaços culturais” por meio de sua participação em projetos e programas sociais. Estes lhe permitiram vislumbrar outras experiências no que diz respeito ao acesso à cidade, aos direitos, as oportunidades de outras aprendizagens para além daquelas vividas pelos seus colegas em seu território de moradia. Ao perguntar sobre “espaços culturais” no bairro em que morava e no que atualmente mora, ela diz o seguinte:

[...] não tinha nada no bairro...O que tinha era trabalho voluntário na Igreja, a gente tinha trabalho na Igreja. Era o único ponto que a gente tinha ou ainda tem, acho que não mudou essa realidade. Era único ponto que a gente tinha de relação entre nós jovens e a comunidade. Não tinha outro ponto no bairro [...]. (CAROLINA, 2014, s/p)

Outro aspecto ressaltado por ela como propiciador de experiências de circulação por “espaços culturais” se dá a partir de sua condição de trabalhadora que tendo um salário, passa a ter condições financeiras para custear despesas de deslocar pela cidade, conhecendo diferentes espaços de lazer.

Olha pra você ver, a gente veio de uma realidade, primeiro: a questão financeira, a gente não tinha dinheiro pra passear. Quando a gente começou a trabalhar, tinha dinheiro no bolso e a gente sabia, a gente foi em todos os museus. Gente! Vambora! Então abriu, assim, quando a gente começou a trabalhar a gente foi ao teatro, nós fomos no Planetário do Espaço do Conhecimento da UFMG na Praça da Liberdade, tem uma constelação. Você já foi? É lindo! É fabuloso, é melhor que Réveillon. Tem o observatório e tem o planetário, parecendo sala de cinema, só que os bancos são virados pra cima, é a coisa mais linda do mundo. Levei a minha família toda. Levei meu namorado, levei a turma toda. (CAROLINA, 2014, s/p)

A experiência em espaços museais e no observatório da UFMG é apontada por ela como comparável às sensações vividas durante a queima de fogos, na passagem de um ano para o outro, e que é expandida por ela abrindo possibilidades de interação com seus pares e até mesmo com sua família.

Durante a entrevista, relatou que conhecer diferentes regiões da cidade e seus “espaços culturais” foi provocando e modificando suas percepções, tendo estas transformações reverberadas em suas relações sociais, em seus objetivos profissionais. Nos trechos abaixo, Carolina relata seus deslocamentos pela cidade. Ao mesmo tempo em que fornece um traçado geográfico, auxilia a compreender que ele é também social.

Como que parece bobo, mas muda... é engraçado porque a gente, eu Julia, Marcos e a Jéssica. Eu nunca tinha ido ao Parque das Mangabeiras. A gente não sabia que tinha, eu não sabia que eu podia entrar no Parque das Mangabeiras qualquer dia da semana e não tinha que pagar. (CAROLINA, 2014, s/p)

Esta condição de distanciamento físico das oportunidades de trabalho, ensino e lazer dos jovens que estão localizados nas periferias dos grandes centros e a impossibilidade de acessarem serviços públicos é descrita por Carrano e Dayrel (2015) como uma espécie de aprisionamento social, no qual os jovens estão enclausurados em bairros periféricos.

[...] são muitos jovens aprisionados no espaço e no tempo, presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. (p. 127).

A ideia de se aproximar de serviços e outros bens culturais encontra-se enunciada em outros trechos da conversa com Carolina:

A partir do momento que eu comecei a ver que eu poderia ter novas experiências, poderia aprender mais, poderia ser quem eu queria e não o que os outros queriam que eu fosse, eu comecei a ter mais autoconfiança. Comecei a ter vontade. A gente começa estudar e a gente vê, por exemplo, equação de segundo grau. Beleza, pra quê eu vou usar, por que eu tenho que saber isso, você não vê aplicação. E quando eu comecei a ver que eu poderia ser, o que eu poderia fazer, o porque aquilo, eu comecei a dobrar meu interesse em estudar. Eu comecei a olhar diferente. O que era interessante pra mim eram os jogos de videogame, filmes e, a partir do momento que eu comecei a ver novas realidades, comecei a sair. Isso pra mim, já não era tão interessante mais. (CAROLINA, 2014, s/p)

Em seu relato, a família, aparece como elemento determinante na sua busca por outras oportunidades, conhecimentos e aprendizagens. A experiência em outros contextos educativos é estimulada por sua mãe que contrariamente à maioria das famílias de outros jovens, não estabelece a experiência religiosa como um valor ou prioridade. A participação em oficinas de arte e educação, como a de construção de bonecos e de artes visuais, são mencionadas por ela como significativas neste percurso de apropriação das oportunidades educativas em instituições culturais da cidade.

Então eu comecei a sair lá de Venda Nova e vir pro centro. A gente fez várias visitas no Abílio Barreto (Museu) e Museu das telecomunicações, na própria AMAS, porque lá tinham umas esculturas que os

próprios alunos faziam. Tinha o teatro, eu participei da Mostra. Você perguntou do que ficou marcado, teve uma experiência que ficou que foi aquele boneco gigante de arame. Eu tava naquela equipe que foi uma Mostra no espaço 104. Eu lembro que o professor cobrava muito, eu tinha a maior vontade. Agora que eu tô mais madura, eu vi o tanto que ajuda. Foi uma coisa que ficou marcada, nós fizemos um vídeo com as oficinas de áudio visual, falando sobre a interação da juventude na sociedade, sobre as profissões, como que cada profissão interage. Nesse momento da minha vida foi que eu cresci muito, assim, culturalmente falando [...] (CAROLINA, 2014, s/p)

Uma das problematizações e críticas tecidas por Bourdieu, relativas às experiências dos indivíduos nas instituições, é a de que se pode ocupar fisicamente um espaço sem habitá-lo, se o indivíduo não possui um determinado habitus. A experiência de estar deslocado em determinado espaço decorre da entrada sem preencher as condições que este exige de seus ocupantes. Demanda a posse de determinado capital cultural, que o sujeito não possuindo, interdita a sua experiência com determinados bens culturais, ainda que estes sejam dados como públicos. Talvez, Carolina, ao encadear suas experiências tanto na condição de visitante como na de proponente do fazer criativo, nas oficinas de vídeo ou de criação de bonecos, colabora no sentido de pensarmos que vai integrando tais experiências e posições, constituindo um *habitus*¹ e um capital cultural relativo aos espaços e as manifestações artísticas. Seu depoimento apresenta como vão se constituindo suas matrizes de percepção diante de espaços culturais instituídos e de como se sente apta a se apropriar deles a ponto de compartilhá-los com outras pessoas. Ouvir os sentidos trazidos por Carolina é ouvir como significa tal experiência, como ela opera subjetivamente, como é provocada neste campo ou espaço social. Quando perguntada sobre possíveis contribuições do que já viu ou assistiu em sua formação, Carolina descreve a existência de atribuições de gênero que ainda posicionam a mulher em papel social restrito a ser mãe e dona de casa, o que ela denomina como “uma cultura presa” das pessoas com as quais convive onde reside.

Acho que demais, porque onde eu vivo, acho que a cultura é muito presa. Por exemplo, eu como mulher, eu tenho que arrumar um marido rico. Ele não precisa me amar, tem que ser rico, me dá tudo que eu quero, eu tenho que ter filho e ficar dentro de casa. (CAROLINA, 2014, s/p)

Falar das experiências sobre os espaços visitados a faz revisitar sua trajetória familiar. Ela segue, citando o exemplo das tias que engravidaram sem planejar na adolescência. Ela parece afirmar como tem buscado outros caminhos e outras escolhas que permitam condições de agir a partir do se quer, sobre o que tem vontade, e não ser atravessada pelo “destino”.

¹ *Habitus* é descrito por Bourdieu (2013) como um sistema de disposições que sendo duráveis e transponíveis e, integrando todas as experiências passadas, pode funcionar a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações.

Desde nova eu queria estudar, e não casar e ter filhos... Eu tinha duas tias: uma ficou grávida aos 14 e a outra ficou grávida aos 16. Não é que filho acaba com vida da gente, mas uma menina de 14 anos ficar grávida, qual é o destino? Porque uma menina de 14 anos não é uma mulher, aí quando ela cai na real, nossa a realidade ...quando eu vi aquilo, eu pensei: eu não quero isso pra mim. Eu não quero. E eu pensei, não dá, e eu passei a querer buscar coisas novas e com esse procurar coisas novas no teatro. Eu vi teatro, exposições eu viajava nas fotografias. (CAROLINA, 2014, s/p)

As experiências com o teatro e as exposições fotográficas são descritas por ela como relações que catalisam outros desejos e motivações, outras buscas e “viagens”. Falar das visitas a faz lembrar outros espaços e papéis sociais que gradativamente passou a habitar como a graduação em Engenharia Civil e a atuação como professora de Química. Ela afirma o espaço social da escola como ambiente no qual os conhecimentos precisam fazer sentido para aqueles que aprendem, deve apresentar relação com a vida.

Carolina apesar de ter acessado diferentes serviços em Ongs por meio de encaminhamentos do Centro de Referência em Assistência Social, devido ao seu perfil socioeconômico e por habitar uma região com IDH muito baixo, em algumas de suas experiências narradas evidencia o ritmo que corre pra pegar seu ônibus e alcançar seu céu de réveillon cheio de pulsação de vida e possibilidades.

O trânsito entre a escola e os “espaços culturais” e a relação com as manifestações artísticas parecem constituir um contexto potencial para ela e outros jovens formularem indagações sobre suas vidas, sobre o papel do professor e da escola e o quanto acessam de forma restrita os espaços da cidade. Milton Santos, ao problematizar as oportunidades e a desigualdade de acessos às oportunidades e direitos, lembra-nos que “Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território... as oportunidades não são as mesmas” (SANTOS, 2012, p.107). Deste modo a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende do ponto do território onde se está. A cultura ou os processos culturais presentes na cidade constituem uma herança, mas também são parte de um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido por meio do próprio processo de viver. Estas relações são construídas nos diferentes territórios nos quais vivemos. O território apresenta-se então muito mais do que um conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico.

ENTRE UM TRÂNSITO E OUTRO: MOVIMENTOS NO ESPAÇO SOCIAL

No diálogo entre as duas pesquisas, percebemos que os jovens realizaram movimentos para a formulação de questionamentos, no contexto dos padrões de vida adulto-nor-

mativos, ao conjunto de suas vivências, esboçando posicionamentos e enfrentamentos das situações de segregação e de desigualdades sociais vividas. As duas pesquisas corroboram com a ideia de que os modelos tradicionais de transição para a vida adulta, entendidos principalmente a partir da saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento e nascimento do primeiro filho, têm mostrado que as experiências de vida e as expectativas da atual geração são mais complexas e <<menos previsíveis que as de suas predecessoras>>, sugerindo que os <<modelos lineares de transição>> estão se tornando cada vez mais inapropriados para o contexto de mudança social e econômica das últimas décadas. Com isso também identificamos uma flexibilização da linearidade na sequência dos eventos, sugerindo uma despadronização do processo de transição. Os momentos no ciclo da vida ou as idades em que ocorrem os eventos que marcam o processo de transição variam no tempo, no espaço e por grupos sociais, bem como a sua duração. O conjunto dessas características pode resultar em <<transições desiguais>> para a vida adulta. (CAMARANO, 2006).”

Neste cenário a vivência moderna faz com que a transitoriedade das coisas dificulte a preservação de um sentido de continuidade histórica, favorecendo a fragmentação e a “disfuncionalidade” das matrizes socializadoras. “É como se a vida estivesse apenas começando e o passado entregue ao esquecimento”(SENNET, 2012, p.28). Não querendo aqui, cultuar nesta fala, os saudosismos e as demagogias históricas. Assim, entendemos que:

Durante a maior parte da história humana as pessoas têm aceitado o fato de que suas vidas mudarão de repente devido a guerras, fomes ou outros desastres, e de que terão de improvisar para sobreviver. O que é singular na incerteza é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente. (SENNET, 2012, p.31 e 32).

Por isso, torna-se, importante a oferta de espaços de participação e formação crítico-social, para o favorecimento e a ampliação de repertórios vivenciados pelos jovens, sobretudo, os mais pobres para romper com ciclos de trajetórias já fadadas ao “fracasso”.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CAMARANO, Ana Amélia. (org.) Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? / organizadora Ana Amélia Camarano – Rio de Janeiro: IPEA, 2006. 332 p.: il.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.
- OLIVEIRA, Sebastião Everton de. Percursos de participação social e política de jovens: percursos e experiências educativas. / Sebastião Everton de Oliveira, 2015. 200 f. , enc.
- PAIS José Machado. . A construção sociológica da juventude: alguns contributos.

Revista Brasileira de Educação. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: Revista Brasileira de Educação- ANPED – Juventude e Contemporaneidade. n. 5 e 6 , 1997, pp. 15-24

DAYRELL, Juarez O jovem como sujeito social. *On-line version* ISSN 1809-449X Rev. Bras. Educ. no.24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2012.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. (4ª ed.). Rio de janeiro: Record, 2000.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim.

NOVOS MODOS DE CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES DE ADOLESCENTES NAS REDES SOCIAIS: UMA RELAÇÃO COM A MEDIAÇÃO PARENTAL

Vanina Costa Dias
Doutora em Psicologia pela PUCMINAS
Professora na Fundação Pedro Leopoldo
vaninadias@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo sobre a constituição da subjetividade de adolescentes a partir de suas relações nas redes sociais virtuais, tendo como plataforma de investigação o Facebook, tomando aqui como foco a mediação familiar nesse processo.

Participamos, hoje, de uma nova sociedade, construída a partir da inter-relação posta por mudanças tão profundas quanto recentes, de cunho social e tecnológico, que nos fazem pensar em novas posturas ideológicas. Diante das atuais possibilidades técnicas desenvolvidas nesse campo da informação, é possível perceber que novas formas de sociabilidade estão surgindo nesse novo ambiente tecnológico e virtual, o que vem trazendo incômodo tanto para estudiosos que já desenvolvem pesquisas para melhor compreender essas transformações quanto para pessoas comuns que, diante desse incômodo, buscam a ajuda de especialistas.

No lugar de psicóloga clínica, também fui afetada por esse incômodo, o que me levou ao lugar de pesquisadora. Na pesquisa relatada nesse artigo, desenvolvi um estudo que buscou discutir os aspectos relacionados à realidade virtual proporcionada pela internet e a construção da subjetividade de adolescentes, procurando responder a uma questão básica: *Como a internet vem mediando as relações interpessoais virtuais estabelecidas pelo adolescente e como essas relações afetam e constituem sua subjetividade?*

Essa pesquisa se iniciou com uma inquietação clínica: a demanda de orientação pelos pais de meus pacientes adolescentes para lidar com o uso que seus filhos fazem do computador, seja jogando, seja pela conexão a diversos tipos de *sites* na *internet* e principalmente no uso das redes sociais virtuais.

Na condição de usuária das redes sociais, a conexão com os adolescentes que também compartilham dessa prática me aproximaria dessa realidade, possibilitando uma maior compreensão do modo como estar conectado às redes sociais interfere (ou não) nas relações familiares, sociais e pessoais desses meninos e meninas. Essa inquietação revela duas preocupações básicas: o tempo de uso e o universo desconhecido presente nesse mundo-rede social.

Dei início à minha investigação partindo da compreensão dessa realidade virtual que vem fazendo parte das diversas dimensões de nossas vidas, e da demanda por compreender como essa realidade vem fazendo parte da rotina dos adolescentes com os quais convivo diariamente em meu consultório.

Com o objetivo investigar como a internet vem mediando as relações virtuais estabelecidas pelo adolescente e como essas interferem em sua subjetividade, tomei como premissa que as redes sociais virtuais têm feito parte do dia a dia dos adolescentes como uma nova forma de socialização e comunicação, assumindo um papel importante na constituição de sua subjetividade. Concebendo a rede social como um espaço de interação organizado em torno de uma afinidade compartilhada, a mesma favorece a desterritorialização e a expansão da comunicação, que se estende, a partir da internet, para um ambiente virtual que se materializa e se atualiza de forma potente nas telas de computadores, *tablets* e aparelhos celulares cada vez mais utilizados pelos adolescentes, conceitos que se coadunam em Manuel Castells, Pierre Levy e Deleuze e Guattari.

As redes sociais virtuais trouxeram esse desafio para a compreensão do modo como esse acesso produz novos modos de subjetivação, sendo relevante compreender em que medida os adolescentes se constituem nesse processo mediado pelos sentidos e significados que atribuem ao seu mundo, a partir da relação estabelecida com o meio - real e virtual - e consigo mesmo, compreendendo também como esse adolescente se afirma como um ser histórico, dotado de singularidades e se constitui e é constituído em movimento pelas relações sociais e culturais vividas ao longo desse tempo e nesse processo.

CONTEXTUALIZANDO UMA REALIDADE SOCIAL

Os indicadores socioculturais e estudos atuais que se ocupam com a juventude conectada as informações sobre essa temática confirmam que estamos diante de uma realidade: as tecnologias da comunicação, e em especial a internet, vêm, cada vez mais, fazendo parte da sociedade se tornando uma das práticas mais comuns entre as pessoas que usam a internet como ferramenta de aprendizado, lazer, comunicação e trabalho. É uma tecnologia que se incorporou à realidade das pessoas e, mesmo levantando questões, seus benefícios estão presentes a todo o momento, de tal modo que já não nos imaginamos vivendo sem ela.

Embora a Internet possa ser vista em alguns momentos com desconfiança e se questionem os efeitos de seu uso abusivo sobre indivíduos e coletivos, os indicadores socioculturais confirmam o largo uso da Internet em todo o planeta.

Somos hoje no mundo, segundo a União Internacional de Comunicações - UIT - em torno de três bilhões de usuários de internet (fixa e móvel), o que corresponde a 40% da população mundial. Desse percentual, 78% pertencem aos países desenvolvidos e os demais 32% pertencem aos países em desenvolvimento.

O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE - em pesquisa para a UNICEF, em 2013 no Brasil, verificou que dos 21 milhões de adolescentes brasileiros (entre 12 e 17 anos), 70% deles acessam a internet e dentre eles 85% acessam as redes sociais.

Também o Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC - nos traz a seguinte realidade: a maior camada da população brasileira que se utiliza da Internet está na faixa etária entre 10 e 17 anos (77%). Essa realidade é bastante significativa

em todas as regiões do país, mas principalmente nas regiões sul e sudeste, e os acessos são realizados não apenas nos domicílios, mas também em *smartphones* e ainda em *Lan Houses*.

Em diversos estudos já realizados é possível confirmar que, para os adolescentes e jovens, a internet é um espaço no qual podem explorar e descobrir novas possibilidades seja para lazer, informação e comunicação.

Esta realidade chama a atenção de pesquisadores em vários campos do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, que tomam posições diferenciadas a respeito dessa temática, quais sejam: o uso e o abuso da Internet estão associados a sentimentos de solidão e ao isolamento social e familiar, a comportamentos patologizantes relacionados ao culto ao corpo e à imagem; por outro lado a prática de uso das redes sociais virtuais instituiu 'comunidades' onde todos se relacionam com mais facilidade, buscando uma colaboração e uma interação saudável, tornando-se uma importante fonte de autoconhecimento por meio das escritas de si em blogs e redes sociais.

Nos Estados Unidos, dentre diversos pesquisadores, danah boyd¹ (2014) mostra em seus estudos como os adolescentes usam a mídia social em suas práticas cotidianas, analisando as implicações das tecnologias digitais e das redes sociais na formação da identidade na juventude. Ela afirma que as redes sociais digitais desempenham um papel crucial na vida dos adolescentes, fornecendo a esses sujeitos um espaço próprio para fazer sentido no mundo, onde podem complementar ou suplementar seus encontros face a face, mas mostra ainda que a compreensão desse processo, pelo qual os adolescentes têm se constituído em suas relações sociais virtuais, é complexo e não pode ser reduzido a aspectos superficiais, pois estão em jogo diversos aspectos - sociais, culturais e individuais - de cada sujeito.

Na Europa, a pesquisa *EU Kids Online*, desde 2006, desenvolve um estudo que visa orientar as iniciativas relacionadas às políticas públicas, à educação e à conscientização em âmbito nacional, regional e internacional das oportunidades e riscos do uso das tecnologias digitais e *on-line* por crianças e adolescentes em 33 países que incluem 31 países da União Europeia além da Austrália e do Brasil que se associaram a essa rede de investigação a partir de 2012. O objetivo dessa rede é analisar as condições de acesso à internet de crianças e adolescentes, as suas atividades, a mediação por parte de pais, colegas e professores, as suas competências digitais declaradas e a sua experiência com riscos e oportunidades na rede. Esse projeto considera diferentes posições das crianças e adolescentes em relação ao risco associado ao uso da internet: "receptores de conteúdos distribuídos em massa; participantes em contatos iniciados por outros, da mesma idade ou mais velhos; e agentes de condutas" (PONTE et al, 2012b, p.13)

O Projeto *EU Kids Online* foi também referência para a pesquisa TIC KIDS Online, proposta a partir da necessidade de compreender o uso da internet entre crianças e adolescentes de 9 a 16 anos no Brasil. Coordenada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) essa pesquisa visa entender os riscos e as oportunidades que se relacionam com a proteção da

¹ Por razões que fazem parte de sua história de vida social e cultural, boyd faz questão que seu nome seja escrito com letras minúsculas, o que respeitei ao longo de toda a tese.

criança e do adolescente no ambiente on-line. Adotando uma abordagem quantitativa com base em uma pesquisa amostral, permitindo uma comparação longitudinal de resultados ao longo de três anos (2012, 2013 e 2014). Seus objetivos giram em torno da compreensão da forma como esses sujeitos lidam com questões relevantes, como o acesso e uso da Internet; os riscos *on-line*; a percepção em relação à sua segurança on-line e ainda o delineamento das experiências, práticas e das preocupações dos pais ou responsáveis relacionadas ao uso da Internet por parte dos seus filhos. Os resultados permitiram analisar as mudanças ocorridas nas formas de uso da Internet, apresentando dados que possibilitam mapear as formas de uso das TIC e as estratégias de mediação desempenhadas por pais e responsáveis.

PESQUISANDO NO ESPAÇO VIRTUAL

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa tendo por *locus* o meio virtual, que buscou dialogar com sujeitos via redes sociais *on-line* e *off-line*, a pesquisa relatada nesse artigo compreendeu um conjunto de diferentes técnicas que visou descrever e analisar os significados dos fenômenos sociais, reduzindo a distância entre teoria e dados pesquisados.

Neste caso dialoguei com uma nova metodologia – a Netnografia - proposta por Kozinets (2014) para pesquisas na internet, buscando produzir uma análise mais completa para conhecer os processos de subjetivação dos adolescentes através de suas relações nas redes sociais.

A netnografia resulta do trabalho de campo que estuda as culturas e comunidades *on-line* emergentes, mediadas por computador, ou comunicações baseadas na Internet, que requerem métodos de pesquisa *on-line* adaptados e pertinentes a esta realidade. As análises netnográficas “podem variar ao longo de um espectro que vai desde ser intensamente participativa até ser completamente não-obstrutiva e observacional” (KOZINETS, 2014 p. 15). O incremento de pesquisas de cunho antropológico no ambiente virtual é um sinal de que a Internet não é mais apenas considerada um artefato cultural, passando a ser considerada, também, como um espaço por onde se configuram territórios e subjetividades.

Para participar dessa pesquisa, convidei adolescentes de 14 a 18 anos, estudantes de duas escolas de educação básica (uma pública estadual e outra particular), que se localizam em Pedro Leopoldo, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). É uma cidade de médio porte, com uma população aproximada de 60 mil habitantes. Dessa população, 9% estão na faixa etária de 14 a 19 anos, dos quais 64% são estudantes de escolas públicas estaduais ou municipais. Os adolescentes que participaram dessa etapa da pesquisa deveriam ser usuários de redes sociais e esses responderam a um primeiro questionário que chamei de “Sondagem”. Nesse questionário busquei dados como: a participação em comunidades virtuais, os diversos tipos de tema postados nessas comunidades, e o tipo de relacionamento estabelecido com os ‘amigos’ nas comunidades virtuais. Também indaguei sobre a forma como acessam a internet e a disponibilidade desses adolescentes para participar do segundo momento da pesquisa descrita nessa tese. Foram respondidos 165 questionários e os dados coletados foram submetidos a tratamento percentual, traçando um perfil geral dos adoles-

centes que fazem uso das redes sociais. A partir dessa sondagem, constituí um grupo menor de adolescentes para identificar em que medida o acesso às redes sociais modifica, enriquece ou altera comportamentos sociais, modos de aprendizagem, hábitos de consumo e hábitos culturais dos adolescentes, interferindo em seu processo de subjetivação. Esse grupo, constituído por 25 adolescentes que participaram efetivamente das discussões, especificamente criado no *Facebook*, foi configurado como um “grupo secreto” de forma que apenas seus membros tivessem acesso às informações nele compartilhadas e a entrada fosse controlada por um moderador, nesse caso, eu. As regras para a criação e funcionamento do grupo foram compartilhadas com os adolescentes em um encontro presencial. Foi combinado que o grupo permaneceria no ar ao longo de treze semanas período em que foram lançados semanalmente temas pertinentes aos objetivos da pesquisa. Um ano e meio depois de finalizada essa parte da pesquisa de campo, surgiu a necessidade de realizar novos encontros com os adolescentes, dessa vez de forma presencial, no formato de Grupos de Discussão *off-line*. Desses encontros participaram dez adolescentes que foram convidados entre aqueles que fizeram parte do grupo de discussão *on-line*, que objetivaram complementar informações que pudessem aprofundar questões relacionadas à segurança *on-line*, à mediação pelos pais e às novas formas de uso da internet e das redes sociais através dos dispositivos móveis.

MEDIANDO AS RELAÇÕES DOS ADOLESCENTES NAS REDES SOCIAIS

A maioria dos adolescentes participantes dessa investigação (50%) iniciou o uso do computador e da internet ainda na infância, mediada pela família, aspecto que vai ao encontro dos dados apontados pela pesquisa TIC Kids Brasil (2013) que revela que 65% da população brasileira nessa faixa de idade teve seu primeiro acesso na internet e numa rede social até os 11 anos de idade. Como se tratam de adolescentes que vêm de famílias que se constituíram já numa época em que o computador fazia parte de sua geração, esse tipo de prática familiar já era uma constante também no uso pelos pais e irmãos mais velhos, como afirmaram alguns deles, o que incentiva essa prática entre os adolescentes, mesmo que houvesse na própria rede um limite para abrir uma conta naquele site. Eles relatam que, além dos pais, tios e irmãos mais velhos os ensinaram a usar o computador e a acessar a internet, e que rapidamente estavam navegando em diversos sites.

Em relação à presença dos pais nas redes sociais, os adolescentes observam que há certa inabilidade em relação à prática de uso do computador e das ferramentas das redes sociais e mais especificamente do *Facebook*. Mas muitos desses pais já têm procurado fazer parte dessa realidade como forma de monitorar e controlar aquilo que os adolescentes têm feito através das redes sociais.

É interessante perceber nos relatos dos adolescentes a presença de uma relação onde os papéis estão se invertendo: os adolescentes passam a ser tutores dos adultos, ensinando-os o manejo na rede. Com essa possibilidade, esses mesmos adolescentes filtram a entrada dos pais em seu grupo virtual, evitando assim o controle daquilo que fazem nesse espaço. Além disso, mesmo que acreditem estarem sob o comando daquilo que os filhos postam e pesqui-

sam na internet, são os filhos quem determinam até onde os seus pais podem navegar nesse espaço virtual, já que são eles quem ensinam as ferramentas para a navegação.

A presença dos pais nas redes sociais reforça a ideia de que o uso da internet e suas diversas ferramentas de comunicação desenvolvem a potencialidade técnica e cultural das novas gerações, tornando necessário seu aperfeiçoamento através da prática de uso, mesmo que a maior parte deles não faça uso das redes sociais. Por outro lado, esses mesmos pais, na fala dos adolescentes, mostram-se preocupados com o tempo que passam na internet, alertando os filhos para as dificuldades e perigos que ela pode trazer.

A preocupação em relação aos conteúdos de sites e redes sociais é uma das maiores tanto da família quanto de diversos investigadores, tomando em conta o crescimento cada vez maior de crimes virtuais, cujo maior alvo são crianças e adolescentes. Essa preocupação é o que vem estimulando os adultos a estarem mais atentos ao que os seus filhos fazem durante o tempo em que navegam na internet, e nesse sentido alguns pais aprendem a usar as ferramentas virtuais para compreender, controlar ou monitorar o universo dos filhos. Segundo Ponte (2011), há três formas de mediação percebida em pesquisas que se interessam por esse assunto:

- 1) mediação activa: conhecer os conteúdos dos programas e as actividades on-line dos filhos, serem uma referência pelas suas próprias práticas;
- 2) mediação restritiva: recorrer ao acesso à televisão ou à internet como recompensa ou como castigo, num quadro de interdições;
- 3) mediação instrutiva: conversar, explicar, exprimir juízos de valor, com atenção ao processamento de emoções, à compreensão da informação e avaliação por parte dos filhos. (PONTE, 2011, p. 32)

Essa geração que é marcada por recursos diversificados e diferentes daqueles nos quais viveram a geração dos seus pais, vem dominando cada vez mais a habilidade de uso dos recursos dessa tecnologia que lhe proporciona ter informações e contatos para além do espaço no qual convivem.

Além disso, é interessante perceber como esses adolescentes têm se mostrado conscientes do uso da internet. Sabemos que ela é bem sedutora, e muitas pessoas se perdem no tempo e se esquecem de outras atividades que podem ser feitas para além da internet.

Sabemos que os diversos usos da internet influenciam, de forma mais ou menos direta e explícita, as práticas sociais, culturais e individuais dos adolescentes em diferentes situações em seu cotidiano. Concomitante ao uso cada vez maior dessa ferramenta pelos adolescentes, temos visto a crescente preocupação de pessoas e instituições em conhecer, acompanhar e mediar o que eles fazem no espaço virtual. Segundo Simões (2012),

falamos de um efeito de mediação dos usos da internet sempre que alguém se interpõe (ou afeta de alguma forma) as decisões que outras pessoas tomam cada vez que usam este meio particular. Portanto,

podemos conceber a mediação, em termos gerais, como qualquer prática que direta ou indiretamente procure exercer algum tipo de influência sobre o modo como os outros se relacionam com um meio de comunicação específico. No caso da internet, dadas as particularidades do meio e a multiplicidade de circunstâncias que envolve o seu uso, a possibilidade de mediação assume uma complexidade variável de acordo com os cenários em causa. (SIMÕES, 2012b p. 121).

Levando em conta essa premissa e buscando saber de que forma os usos da internet têm sido mediados pelos pais, provoquei essa discussão no grupo de adolescentes que revelaram que os pais estão cada vez mais presentes nas redes sociais, o que aponta não só para uma aproximação e especialização nas habilidades de uso desses recursos, como também para a adoção de estratégias de regulação que passam pelo compartilhamento dos sites e aplicativos com os próprios filhos e amigos dos mesmos.

Esses pais fazem parte de uma geração que viveu o início das inovações tecnológicas, já afetadas pelos meios de comunicação de massa, os videogames, os computadores pessoais e o início do acesso à internet e aparelhos celulares. Mesmo que se perceba uma proximidade do ponto de vista geracional em relação aos seus filhos há também uma relação de socialização reversa, ou seja, os filhos da geração posterior ensinam os seus pais a manejar as novas ferramentas tecnológicas e virtuais, mostrando um domínio sobre eles.

Por outro lado há aqueles pais que, mesmo não sendo usuários das redes sociais, acompanham, direta e indiretamente, aquilo que os adolescentes fazem em suas páginas de redes sociais.

A família, principalmente a mãe – como foi apontado pelos adolescentes dessa pesquisa - se coloca como mediadora indireta no uso das redes sociais, mesmo que não faça uso desse recurso. Essa prática de mediação é tomada por eles como um policiamento. A posição aqui tomada de acompanhar essa prática de forma indireta pode revelar a própria inabilidade quanto à utilização das tecnologias digitais, mas mostra a preocupação desses pais e mães em relação ao que os filhos têm feito na internet. Por outro lado, os próprios adolescentes tomam atitudes defensivas quanto a isso, quando seus pais estão presentes em sua rede de amigos.

Em todos os casos aqui declarados, a mediação vem se dando de forma ativa, revelando uma prática na qual a presença dos pais compartilhando os mesmos equipamentos, ou ainda se utilizando das mesmas redes sociais e aplicativos dos seus filhos, exerce uma atividade de monitoramento que, muitas vezes, não é percebida pelos adolescentes como tal. Essas estratégias podem confrontar com o problema da privacidade e da confiança entre pais e filhos, já apontada nas pesquisas de boyd (2014) e em análises qualitativas da pesquisa *EU Kids Online*. Essas pesquisas apontam que as diferentes estratégias de monitorização têm desencadeado um jogo tácito entre pais e filhos no qual por um lado os pais procuram desvendar indícios de usos menos adequados das redes sociais, e por outro os adolescentes tentam ocultar seu rastro, dominando cada vez mais as habilidades de uso dessas ferramen-

tas. Contudo, mesmo que seja necessário assegurar o uso seguro da internet e manter a vigilância diante de potenciais riscos, é preciso atentar para essa prática, que não deve se tornar invasiva, equacionando-a ao direito à privacidade e ainda contemplar os estímulos na busca por explorar as potencialidades que os conteúdos disponibilizados na internet podem oportunizar aos adolescentes.

REFLEXÕES FINAIS

O conhecimento construído ao longo dessa pesquisa se deu no sentido de desconstruir crenças que se tinham em torno de um saber sobre as práticas cada vez mais intensas dos adolescentes no mundo da virtualidade através de seus computadores, *smartphones* e *tablets*. Vários aspectos teóricos e várias pesquisas já desenvolvidas foram utilizados para dar conta de responder aos objetivos propostos, principalmente aquele que diz respeito à mediação por parte dos pais em relação ao uso que os adolescentes fazem da internet e das redes sociais

Os adolescentes que participaram dessa pesquisa têm uma boa compreensão acerca dos riscos associados à utilização destas ferramentas quando acessam a internet de forma intensa, o que possibilita a exposição às ameaças que podem surgir através desse acesso. Contudo, não consideram o Facebook como um meio que traga alienação social ou empobrecimento das relações sociais. Como se viu também nos outros estudos apresentados nessa tese, somente a partir da prática e do conhecimento do que se passa nas redes é possível garantir o desenvolvimento de habilidades que possibilitam um modo de uso seguro e responsável dessa ferramenta.

A responsabilidade e a segurança, muitas vezes, aparecem na mediação das práticas de uso da internet pelos adolescentes por seus pais e educadores. Entretanto, o que eles apontam é que ainda há uma distância entre o modo como eles utilizam a internet, manejando com habilidade seus recursos, da forma como seus pais o fazem, considerados ainda como que ‘semi-alfabetizados’ digitais. Nesta posição, o que os pais vêm utilizando como método de mediação é o controle do tempo e o policiamento daquilo que seus filhos andam curtindo, postando e compartilhando em suas páginas nas redes sociais.

Por outro lado, a autonomia que se apresenta no modo como os adolescentes se apropriaram dessas tecnologias, ultrapassando os adultos no aprendizado e nas habilidades, revela uma posição de independência que lhes confere um poder sobre as práticas mediadoras dos adultos. Afirmando que adultos e idosos estão fora das redes sociais virtuais por causa do desconhecimento técnico para uso do computador e sugerindo a necessidade de um aprimoramento desse uso, os adolescentes se colocam como tutores dos adultos nessa prática, invertendo papéis.

Mesmo que muitos pais já façam uso da internet, os adolescentes que são usuários ativos das redes sociais, criando e controlando suas postagens nesses espaços, adicionam e manipulam as informações de acordo com seus gostos e ainda conforme o público com os quais vão compartilhar suas postagens. Esse público que se constituiu em torno das suas

preferências vai dar ao adolescentes o que boyd (2014) chama de visibilidade, ou seja, aquela característica que aumenta o potencial de compartilhamento com o seu público.

Entretanto é preciso atentar para uma característica das próprias mídias sociais que, ao mesmo tempo que possibilitam controlar o público com o qual compartilhamos nossas informações, são projetadas para ampliar a acessibilidade, o que lhes dá a característica de rede rizomática, propiciando que seus conteúdos sejam facilmente compartilhados para além do público com o qual se deseja interagir. Esse aspecto pode oportunizar consequências danosas para os adolescentes, quando os mesmos se aventuram em práticas arriscadas para além da internet.

Aqui caberia repetir uma citação de boyd (2014): “*os adolescentes precisam de liberdade para explorar e se expressar, mas todos nós nos beneficiaremos vivendo em um ambiente em que há uma rede de segurança social, onde as pessoas se reúnem para certificar-se de que todo mundo está bem*”. (boyd, 2014, p. 127. Tradução nossa).² As novas tecnologias, e com elas as redes sociais virtuais, trouxeram esse desafio para a compreensão do modo como o acesso a essas redes produz novos modos de subjetivação; por isso foi relevante compreender em que medida os adolescentes se constituem nesse processo mediado pelos sentidos e significados que atribuem ao seu mundo, a partir da relação que estabelecem com o meio - real e virtual - e consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

- boyd, danah. **It's complicated** – the social lives of networkeds tens. USA: Yale University Press, 2014 Disponível em:< www.danahboyd.org/>. Acesso em: 5 set. 2014
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.
- DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Eric. **Deleuze filosofia virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 p. 47- 56.
- KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Porto Alegre: Penso. 2014. [ebook]
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** . 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 1998.
- LIVINGSTONE, Sonia and HADDON, Leslie. **EU Kids Online**: final report 2009. EU Kids Online, Deliverable D6. 5. EU Kids On-line Network, London, UK. . 2009a. Disponível em <<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOn-line/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20On-line%20I%20Reports/EUKidsOn-lineFinalReport.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2014.
- LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke., and ÓLAFSSON, Kjartan. **Risks and safety on the internet**: The perspective of European children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online. 2011b. Acessado em 21/10/2014 Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/33731>> Acesso em: 09 fev. 2015.

² Young people need the freedom to explore and express themselves, but we all benefit from living in a environment in which there's a social safety net where people come together to make sure that everyone's doing okay” (boyd, 2014, p. 127)

PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes In.: **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 65, p. 31-50, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n65/n65a02.pdf>> Acesso em: 02 Ago. 2015.

SIMÕES, José A. Mediações dos usos da internet. Resultados nacionais do inquérito *EU Kids online*. In: PONTE, Cristina; JORGE, Ana M; SIMÕES, José A; CARDOSO, Daniel. **Crianças e internet em Portugal**. Coimbra: Minerva Coimbra, p. 121-143. 2012b.

TIC Kids Online Brasil 2012 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. 1. Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

TIC Kids Online Brasil 2014: indicadores da pesquisa. Disponível em: < <http://cetic.br/pesquisa/kids-on-line/indicadores> > Acesso em 12 ago. 2015

TRAJETÓRIAS E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS GAYS CRISTÃOS QUE FREQUENTAM IGREJAS INCLUSIVAS¹

Vilmar Pereira de Oliveira

Psicólogo, mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

psi.vilmar@gmail.com

Resumo: Partindo de uma *perspectiva psicossocial*, o presente estudo discorre acerca de um *modo de ser/modo de vida* juvenil que reitera a importância de se compreender a juventude em sua diversidade: trata-se de uma pesquisa narrativa, com cunho etnográfico, que versa sobre as experiências de jovens homossexuais do sexo masculino, adeptos de crenças cristãs e que frequentam *igrejas inclusivas* – instituições religiosas que se caracterizam pela acolhida de fiéis LGBT's sem discriminá-los em relação à orientação sexual. Ao se registrar as histórias dos jovens participantes sobre suas experiências acerca do ser *gay* e do ser cristão, teve-se como objetivo identificar as relações que estes sujeitos estabelecem perante a própria sexualidade e a religião/religiosidade, resgatando de suas trajetórias aspectos que dizem respeito à inserção no universo cristão, participação e sociabilidades, iniciação sexual-amorosa, família, vivências de estigmas, opressões e violências, metamorfoses, rearranjos e resistências, e projetos de vida. A partir da *observação participante* realizada sistematicamente em uma igreja inclusiva de Belo Horizonte (MG), fez-se uma apreensão da paisagem que circunscreve as narrativas que foram colhidas, escolhendo-se, mediante esse contato com o campo empírico, cinco rapazes com idades entre 18 e 24 anos para concederem *entrevistas* contando as suas histórias. Através da *análise das narrativas*, avaliou-se a importância da vivência religiosa para esses sujeitos, bem como as contribuições de um ambiente/espço acolhedor para a afirmação de uma identidade homossexual. Os jovens explicitaram as suas trajetórias desde a infância, passando pela puberdade até chegar à juventude, relatando o processo de constituir-se cristão, a formação evangélica e o envolvimento com a igreja, a “descoberta” da sexualidade e as suas implicações. Para esses jovens, a participação sociorreligiosa é de grande valia, visto que ela tem estreita relação com os seus processos de identificação e de formação enquanto cidadãos e seres humanos. Em contrapartida, estar privado dessa possibilidade é limitador não só do ponto de vista das potencialidades e das experiências que são negadas a estes jovens, como também ao passo de que esta exclusão pode tornar patológica a percepção de referidos sujeitos sobre si mesmos. Permanecer em uma instituição religiosa tradicional não-inclusiva, conforme destacado pelos entrevistados, é muito conflitante, e o gerenciamento do segredo acerca da homossexualidade, que nesse contexto não pode ser admitida, é profundamente desgastante, o que traz consequências emocionais tais como instabilidade psicológica, sensação de culpa, vergonha, frustração, desamparo (inclusive em relação a Deus) e depressão. Já no espaço inclusivo, esse jovem encontra pessoas em situação semelhante à sua, tendo à disposição todo um aparato e uma rede de apoio para lhe auxiliar nas questões que concernem às dificuldades oriundas do

¹ O estudo que aqui se apresenta foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

preconceito e da homofobia. Assim, ao final do estudo, constatou-se que a adesão a uma igreja inclusiva auxilia esses sujeitos a afirmarem para si as potencialidades e a diversidade dos *modos de ser* jovem, homossexual e cristão, fazendo com que a instituição se coloque como uma forma de organização e resistência coletiva frente à opressão sofrida. Abrem-se, para esses jovens, novas possibilidades de vivenciar as suas crenças/religiosidades e de, a partir delas, ressignificar a vida, estipulando novos sentidos, novos caminhos, sonhos e projetos de futuro. Então, estar em uma igreja inclusiva não denota apenas a reivindicação do direito à livre prática da fé, mas, também, do direito à própria sexualidade, à própria juventude e à vida.

Palavras-chave: Jovens *gays* cristãos; Igrejas inclusivas; Trajetórias; Projetos de vida; Narrativas.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado do autor, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), e intitulada de “Narrativas de jovens *gays* cristãos: experiências em igrejas inclusivas”. No estudo, através de uma perspectiva psicossocial, discorre-se sobre as experiências e as trajetórias de vida de jovens homossexuais do sexo masculino, adeptos de crenças cristãs e que frequentam instituições religiosas neopentecostais que se autodenominam de igrejas inclusivas. Tais instituições se caracterizam pela acolhida de fiéis pertencentes ao segmento da população formado pelas Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)², sem desqualificá-los em razão de sua sexualidade. Para referidas igrejas, a homossexualidade não é considerada pecado, portanto não há necessidade de cura ou tratamento espiritual.

As igrejas inclusivas são então uma alternativa para os LGBT’s cristãos poderem praticar e vivenciar a sua fé. Isso em um contexto no qual a maioria das religiões tradicionais³ vem mantendo um posicionamento “anti-homossexual”. Desde os seus primórdios, o discurso religioso judaico-cristão procura normatizar as condutas humanas em prol da “salvação”, e as homossexualidades têm sido contempladas, sob este viés, com grande preocupação. Isto é, na perspectiva das igrejas tradicionais, a homossexualidade é um dos “maiores males a serem combatidos”. Desta forma, a instituição Igreja, com sua “doutrina heteronormativa”, acaba agenciando a estigmatização e a exclusão do público LGBT da vida religiosa e da participação social em seu âmbito.

2 Conforme o manual de comunicação elaborado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2010), a sigla LGBT é a mais adequada para indicar referido público em território brasileiro.

3 O termo “tradicional” tem sido utilizado para indicar as igrejas/religiões que ainda são resistentes às homossexualidades, considerando-as como pecado. Cabe ressaltar que, independente disto, toda instituição religiosa é dotada de uma tradição, o que também é válido para as igrejas inclusivas.

Considerando que a sociedade brasileira é majoritariamente cristã e que geralmente os indivíduos aqui nascidos são socializados desde a infância em tais ambientes, tem-se que esta participação é “fundamental na história das identificações dos sujeitos, da construção de sua cidadania, permitindo-lhes desfrutar de um processo de identificação que não torne patológica sua percepção de si” (TORRES, 2005, p. 44). No entanto, logo quando percebem a “verdade” sobre a sua sexualidade, referidos sujeitos sentem-se inadequados ao discurso e ao espaço religioso tradicional. Há uma incompatibilidade entre a orientação sexual e o desejo de poder vivenciar a sua fé em tal contexto.

O cristão LGBT se vê, então, impelido a não frequentar as instituições tradicionais devido à sua sexualidade, ou se decide por fazê-lo, é coagido a tentar ocultá-la ao máximo. Isso, obviamente, se ele não quiser ingressar em um processo de “libertação espiritual”. As opções são poucas, mas independente de qual seja a escolhida, qualquer uma delas trará consequências que podem acarretar sofrimento, pois se decide abandonar a igreja, tal sujeito passa a se enxergar como alguém que fez algo errado, um pecador que não merece aquele espaço. Mas se decide ficar, referido indivíduo não poder vivenciar a sua identidade de maneira aberta e plena, e as investidas espirituais que não alcançam o resultado esperado podem gerar frustração em relação a si mesmo e, como melhor explicado à frente a partir dos relatos dos jovens, inclusive ao próprio Deus.

SER JOVEM, SER GAY E SER CRISTÃO

Até aqui, de maneira breve, tem-se contornado algumas das implicações que a experiência do preconceito em torno das homossexualidades tem na vida de cristãos LGBT, aspectos que se sintetizam na impossibilidade de “ser quem você é” de maneira livre, o que afasta tais sujeitos da participação sociorreligiosa. Agora focar-se-á a discussão no que diz respeito aos jovens. A escolha por tal público deu-se devido ao fato de que são os jovens homossexuais os mais suscetíveis às violências homofóbicas, e também porque diferente do adulto, o jovem ainda não tem tão bem desenvolvidas as habilidades psicológicas necessárias para desenvolver manobras e driblar a falta de reconhecimento e tolerar a rejeição que deturpa e agride a imagem que ele tem de si mesmo. Ou seja, os jovens são mais propensos ao sofrimento, e ainda não dispõem de maturidade suficiente para não se desestruturarem emocionalmente diante do preconceito.

Conforme dados publicados em relatório elaborado pelo Grupo Gay da Bahia (2014), no ano de 2013, 312 pessoas morreram no Brasil em decorrência da homofobia⁴. 31% das vítimas tinham idade inferior a 30 anos. Na contagem foram considerados 10 suicidas *gays*, como por exemplo, o jovem “[...] de 16 anos, de São Luís, que enforcou-se dentro do apartamento ‘porque seus pais não aceitavam sua condição homossexual’” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2014, p. 1). Destaca-se aqui como a intolerância, a exclusão e o preconceito podem colocar fim na vida de muitos jovens, mas também, como mais bem explicitado à

4 A estatística considera que tanto os homicídios como os de suicídios são consequências do mesmo crime: a homofobia.

frente, podem também trazer comprometimentos às trajetórias de escolarização, muitas vezes interrompidas, rompimentos com vínculos familiares e afetivos, dentre outros. O *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) (BRASIL, 2013b) confirma: os jovens *gays* entre 15 e 29 anos de idade são os mais vulneráveis à discriminação e aos crimes homofóbicos. Entre as denúncias recebidas, essa faixa etária representa 61% dos casos. A violência psicológica é a principal queixa, registrando ao todo 83% das ocorrências. As vítimas são alvos de humilhações, hostilizações e ameaças, além de calúnia, injúria e difamação, sendo que em grande parte dos relatos, os agressores são conhecidos. Ou seja, membros da própria família, ou grupos próximos (escola, trabalho, vizinhos, religião).

O tema juventude vem conquistando espaço e tem se tornado frequente em diversos âmbitos políticos e sociais. Conforme fundamentado por Novaes e Vannuchi (2004), dentro da variação de idades a qual se pactuou chamar de juventude, “convivem contraditórias imagens e expectativas: juventude perigosa, juventude como lugar da esperança, juventude como o paradigma do desejável e muitas outras” (NOVAES; VANNUCHI, 2004, p. 11). Nota-se que não existe um jeito único de ser jovem. A juventude, ou melhor, as juventudes assumem diferentes significados e papéis de acordo com a cultura de seu tempo e com a vasta diversidade que se coloca socialmente. Deste modo, questões de classe social, de sexo/gênero, de raça/etnia, de origem familiar e de região geográfica atravessam os *modos de ser jovem*. E, claro, não se pode isentar destes “pacotes” a diversidade religiosa. Todas essas questões são importantes quando se quer delimitar quem é o jovem que se estuda ou que se propõe alguma intervenção profissional. E como defendido pela política de atenção aos jovens, o Estatuto da Juventude, em seu 17º artigo,

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II - orientação sexual, idioma ou religião; III - opinião, deficiência e condição social ou econômica. (BRASIL, 2013a).

Sendo assim, falar de tal grupo então se faz importante. O jovem *gay* sofre e há uma dificuldade da sociedade em acolhê-lo e escutá-lo em seu sofrimento. Para muitos, ser *gay* e ser cristão, ao mesmo tempo, chega a ser uma contradição. Do mesmo modo, conforme também já mencionado, ser *gay* dentro de uma igreja tradicional pode ser considerado como uma impossibilidade, já que não há lugar para a homossexualidade, a menos que o sujeito em questão venha a aderir à norma e se torne “ex-homossexual”, ou opte por viver um “conflito interno” escondendo a sua orientação e desejo. Parte-se, então, do campo do impossível para uma “possibilidade árdua, penosa”. Neste contexto, como igualmente já pontuado, as igrejas inclusivas se apresentam como uma “solução” viável para estes sujeitos, não apenas em termos de religiosidade, de experiências com o divino, mas também como locais de socialização e construção de si.

Contudo, a trajetória de tais jovens até à igreja inclusiva nem sempre é fácil. Pelo contrário. Esses jovens muitas vezes chegam em tais instituições muito feridos. Por meio de *observação participante* realizada sistematicamente em uma igreja inclusiva de Belo Horizonte (MG), convidou-se cinco rapazes com idades entre 18 e 24 anos para concederem *entrevistas narrativas* contando as suas histórias de vida. A premissa era de que esses jovens contassem as suas trajetórias salientando o aspecto religioso, isto é, como se tornaram cristãos, e a questão da sexualidade, ou seja, como foi perceber-se *gay* no meio de tudo isso. Ressalta-se que foram empregados pseudônimos no intuito de preservar as identidades dos participantes. Uma síntese do perfil dos entrevistados é exposta no quadro a seguir:

Quadro 1 – síntese do perfil dos jovens entrevistados

Entrevistado	Idade	Tempo de Igreja Inclusiva
Abner	23	1 ano
Elias	19	3 anos
Isaac	22	2 anos
Oséias	24	1 ano
Urias	21	3 anos

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira constatação feita a partir das entrevistas é que todos os participantes, independente de qual seja a sua religião de origem (religião da família), foram inseridos na vida religiosa muito pequenos, o que faz com que todos eles digam que a formação religiosa “vem de berço”. E assim eles cresceram, aprendendo em tais contextos alguns dos *modos de ser cristão*. “Conheci igrejas evangélicas ainda na minha infância. [...] Eu nasci em um berço evangélico, nasci sabendo que Deus era Deus e que estava no céu... Aprendi assim e é assim que eu creio” (ABNER, 2014).

Quando questionados a respeito da descoberta da sexualidade, os entrevistados com unanimidade afirmaram ter ciência de serem homossexuais ainda crianças. Contudo, a apreensão e a aceitação de tal percepção deram-se de modo particular para cada um, ressaltando que a família e a religião atravessaram esse processo. Como dito por um deles, “por causa da igreja, eu nunca me assumi, eu ficava caladinho na minha” (ELIAS, 2014). Então, enquanto crianças, mesmo que já percebessem que algo neles “era diferente” e que não seria bem recebido naquele espaço, a problemática ainda não se colocava como um incômodo, como uma preocupação, pois ainda não se tinha o aspecto sexual. Assim, a sexualidade ainda latente começa a ser percebida como um problema quando o nascente desejo começa a entrar em conflito com os pressupostos religiosos. A chegada da puberdade é o momento em que os jovens salientam ser o ápice de tal dilema.

Durante muito tempo, por ser criança e não ter, eu digo não ter o despertar daquela fase que é a puberdade, foi tudo muito tranquilo.

Eu vivi muito bem, sem problema algum. Mas aí quando começou aquela coisa da puberdade, que a coisa começou a ficar, assim, difícil de segurar a onda. Tinha muitos garotos bonitos na igreja, o desejo... Todos os sentimentos misturados. Eu comecei a viver conflitos porque a igreja dizia que era errado. [...] Para mim, estava sendo tranquilo até que eu descobri realmente que eu não ia suportar ficar sem me relacionar com homens. E quando você descobre, chega ao ápice do desejo, você não quer se conter, você quer se soltar, você quer se relacionar, você quer ter um namorado, você quer apresentar para todo mundo, você quer poder contar isso para todo mundo. Então, para mim foi difícil quando chegou nessa fase. Mas antes disso, dos nove até ali... Treze anos, foi treze/quatorze, foi o ápice mesmo da coisa. Até então foi tranquilo, eu fiz tudo direitinho, como mandava o figurino. (ISAAC, 2014).

A não aceitação da própria homossexualidade começa então a ser construída. A representação desqualificada da homossexualidade começa a ser introjetada a partir do discurso proferido pela igreja que repete com frequência e veemência se tratar de um “desvio, ação do próprio diabo, desejo que deveria ser repreendido a fim de se evitar o pecado”:

Quando o desejo vinha, eu ficava meio, é... Foi um momento muito difícil de aceitação em relação a isso. Porque quando colocam na sua mente, “isso é errado, isso é errado, isso é errado, isso é errado...”, acaba que aquilo se torna errado para você. É muito difícil alguém colocar na sua mente que aquilo é certo. Aí como eu não conhecia a igreja inclusiva, não conhecia nada, era meio complicado em relação a Deus. Sempre que eu via um homem na rua, eu ficava orando, pedindo perdão para Deus, eu ficava louquinho. Eu pedia perdão para Deus. Eu, nossa! Foi um período de sofrimento. (ELIAS, 2014).

Surgem, então, os sentimentos de não pertencer àquele espaço (igreja tradicional), de estar inadequado a ele, o medo de ser descoberto e o medo de estar sendo um pecador. A questão é tão forte que alguns jovens, neste momento, resolvem desligar-se ou evitar a instituição religiosa: “Eu frequentei uma igreja evangélica até os meus 15 anos, até eu começar a perceber que eu era homossexual. A minha igreja era uma igreja muito rígida...” (ABNER, 2014).

É importante frisar que sair da igreja não é uma decisão qualquer, não é uma decisão fácil. Como já pontuado, esses jovens frequentam o espaço religioso praticamente desde quando nasceram, e nele cresceram. Ali se socializaram, se formaram, se educaram. Ali esses jovens se colocavam em cena. Destaca-se, então, o fato de que a maioria desses rapazes ajudava a igreja de origem a funcionar. Alguns deles mesmo que muito novos assumiam

posições de lideranças em ministérios, outros participavam dos cultos cantando louvores. Todos estavam implicados com a instituição assumindo responsabilidades. Mas enquanto alguns ao se sentirem inadequados optaram por se desligar daquele espaço, outros, por amor à obra decidem ficar em um ambiente onde as ministrações os desqualificam em todo o momento, fazendo-os sentir “o pecado em pessoa”. “Eu via como se fosse o maior dos pecados. Eu aprendi assim, [...] que nós não teríamos nem julgamento, quando morrêssemos [...], íamos direto para o inferno” (ABNER, 2014).

Além de escutar e demonstrarem-se complacentes com os discursos que os inferiorizam, para os jovens que decidem permanecer na igreja, o crucial é manter em segredo a sua sexualidade. Conforme destacado pelos entrevistados, o gerenciamento do segredo acerca da homossexualidade é profundamente desgastante, trazendo consequências emocionais tais como instabilidade psicológica, sensação de culpa, vergonha, frustração, desamparo e depressão. Não foi relatado por algum dos cinco entrevistados uma propensão suicida, mas as histórias sobre tal ato estão imersas no campo. Ainda de acordo com os entrevistados, para manter o segredo é válido tudo, inclusive namorar com alguém do sexo oposto mesmo não se tendo vontade. E sempre que a sexualidade de alguém fosse colocada em questão, os jovens relatam que ajudavam a difamar a pessoa, uma vez que isso os ajudava a preservar o próprio segredo (“apontar para não ser apontado”).

Contudo, os jovens não conseguem manter esse segredo por muito tempo. E quando em suspeita, sofreram perseguições de seus colegas e líderes religiosos. Desconfianças, conversas tortas... “Existiam essas divagações por parte deles e inclusive alguns olhares, assim, que eu percebia que eram de afronta em alguns momentos” (OSÉIAS, 2014). Constatada a homossexualidade, duas opções são colocadas para esses jovens: 1) enveredar em um “tratamento espiritual”, aqui chamado de “sugestão heteronormativa”; ou 2) desligar-se de suas funções e da instituição. Assim aconteceu com o entrevistado Isaac, ele e o namorado foram expulsos da igreja depois de sofrerem uma série de retaliações e pressões por parte dos membros da igreja:

Eu fui expulso quando eles chegaram realmente à conclusão de que eu era homossexual. Eu tive que me afastar dos cargos, eu detinha três a quatro departamentos inteiros sob minha responsabilidade. Eles chegaram à conclusão, mas eles usaram artifícios baixos. Eles chantagearam o meu ex, né? Meu ex-namorado. Disseram a ele que se ele não falasse sobre a nossa relação para eles, não confessasse a nossa relação, que eles iriam afastá-lo definitivamente da regência e que ele ia para o inferno. Fizeram uma pressão psicológica nele. E ele, muito novo, [...] acabou cedendo à pressão e confessou. Foi uma coisa forçada e forjada. (ISAAC, 2014).

Esse momento é relatado pelos jovens com muita comoção, pois é quando se expressam sobre a perda de algo que lhes é muito significativo, o direito a praticar a sua fé.

Mas outras implicações são colocadas, pois a notícia ultrapassa as portas da igreja e chega aos ambientes escolares e familiares. Muitos conflitos aparecem de uma vez só: é preciso conversar com os pais, é preciso enfrentar o preconceito dos colegas, é preciso compreender e aceitar a si mesmo.

Já a sugestão heteronormativa diz respeito aos procedimentos espirituais ou não, em que referido jovem se submete, por decisão própria ou coagido por líderes e/ou familiares, no intuito de tornar-se heterossexual. As próprias igrejas oferecem o processo:

É lutar contra si mesmo, vendo depoimentos de outras pessoas. [...] Se você tinha alguém na sua vida, você tinha que largar, porque você, a partir daquele dia, você iria começar um tratamento. Como o álcool, como a droga. Eu fui tratado como isso. Você pega ônibus? Você já viu esses caras desses centros de reabilitação? “Estou há um dia limpo”. E a gente contava a quantidade de dias que a gente estava sem ter relação sexual com outro homem. Estou há um mês, estou há um dia, estou há trinta dias, estou há quatro meses... Só que assim, eram quatro meses que você ficava sem ter relação sexual com outro homem, mas você sabia que você era homossexual. Assim, você só não praticava o ato do o homossexualismo. E assim, até você conhecer uma mulher, até você casar, ter filhos. [...] A partir da sua força de vontade você trabalhava muito o “eu quero, eu posso, eu vou”. Era muito disso. [*Você chegou a frequentar isso por quanto tempo?*] Eu cheguei a frequentar pela faixa de seis meses. (ABNER, 2014).

No entanto, como destacado pelos demais entrevistados, o processo realmente não lhes ajudava em nada no que fosse referente à sexualidade. Pelo contrário, instaurava-lhes uma sensação de fracasso e de frustração, não somente no plano pessoal, mas, igualmente, com relação ao divino: “*por que Deus não me curou?*”. Algumas trajetórias denotam o desespero dos pais ao não saberem o que fazer perante a sexualidade do filho. Urias, filho de um casal espírita umbandista, foi mandado para uma fazenda no interior de São Paulo com o intuito de “livrar-se” da homossexualidade. O jovem que até então tinha 16 anos de idade teve que abandonar a escola, na metade do Ensino Médio e ficou internado no local por três anos. Quando voltou de lá o jovem não apenas continuava homossexual, como teve dificuldades em readaptar-se à escola e concluir os estudos.

Sobre a chegada desses jovens à igreja inclusiva, ela é consequência da seguinte constatação: tais rapazes aprenderam a se tornar cristãos e é como cristãos que eles se identificam. Se não dá para viver isso no espaço tradicional, é preciso buscar alternativas. A internet é o grande meio para a busca por informações.

Mas há de se salientar que a adesão a igreja inclusiva não é instantânea. Enquanto alguns jovens se integram à igreja logo na primeira visita, outros relutam demonstrando resistência. Há então os jovens que procuram outras instituições, outras religiões, alguns

aderem a vida noturna e começam a frequentar boates e outros locais de homosociabilidades, outros tentam voltar para a igreja anterior, submetem-se novamente aos procedimentos de sugestão heteronormativa, sofrem e só depois de vivenciarem isso tudo é que retornam para a igreja inclusiva e aderem a ela, passando a contemplá-la, finalmente, como “a minha igreja”.

É interessante destacar que, antes da igreja inclusiva, a preocupação desses jovens com a homossexualidade era tão central que eles não tinham sonhos, não tinham planos. Pensar em uma profissão, prestar vestibular, querer constituir uma família, tudo isso era maculado pela preocupação que eles tinham em deixar de ser homossexuais. Inclusive, este era o pedido principal que tais jovens faziam em suas orações. Enquanto eles carregassem isso como um peso, nada faria sentido ou teria objetivo. A aceitação da sexualidade catalisada pela igreja inclusiva, permite aos jovens estabelecerem para si novas perspectivas e projetos de vida.

Aprendi a me aceitar do jeito que eu sou. Digo, que Deus, Ele me ama do jeito que eu sou. Até antes de eu conhecer a Igreja Inclusiva, eu nunca tinha orado pedindo a Deus que ele me desse a minha carteira de habilitação, como eu oro agora. Eu nunca tinha orado, pedindo ao Senhor, um carro, como eu oro agora. Eu nunca tinha orado pedindo a Deus que eu pudesse reformar a minha casa, como agora. A minha oração, a minha vida toda, todas às vezes na igreja, no monte, em casa, era para que eu não fosse homossexual. [...] Conhecendo a Igreja Inclusiva, agora eu sei que Deus me ama do jeito que eu sou. (ABNER, 2014).

Assim, as igrejas inclusivas auxiliam tais rapazes a redefinirem sua situação na sociedade e a afirmarem para si as potencialidades e a diversidade dos *modos de ser* jovem, homossexual e cristão. É resgatada a possibilidade de estar em comunidade e poder ajudar diretamente a igreja participando ativamente de algum ministério, fazer novos amigos, enfim, resgata-se a vida e a possibilidade de construir sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como muitos outros, as igrejas são espaços de produção dos jovens como sujeitos sociais, funcionando como articuladores de identidades e referências na elaboração de projetos individuais e coletivos. No caso das igrejas inclusivas, pode-se pensá-las como espaços privilegiados onde o jovem homossexual, além de poder praticar livremente a sua fé, coloca na cena pública a diversidade e as contradições vividas. Estar em uma igreja inclusiva não expressa apenas a reivindicação do direito à livre prática da fé, mas, também, do direito à própria sexualidade, do direito à vida, à juventude e à sua constituição enquanto pessoa.

No espaço inclusivo, esses jovens dispõem de uma rede de apoio para lhes auxiliar nas dificuldades oriundas do preconceito/homofobia. É então a partir das igrejas inclusivas

que referidos jovens conseguem de fato compreender e afirmar a própria sexualidade. Essa mudança de perspectiva, isto é, aceitar a si mesmo, aceitar a própria sexualidade, e do mesmo modo, aceitar a nova igreja, abre para os jovens novas possibilidades de vivenciar a sua fé e de a partir dela ressignificar a vida, estipulando novos sentidos, novos caminhos, sonhos e projetos de futuro. Tudo o que esses jovens querem é serem felizes assim como os outros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. **Manual de comunicação LGBT**: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 ago. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**: o ano de 2012. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil**: relatório 2013/2014. Bahia, 2013. Disponível em: <<http://homofobiamata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homicidios-2013.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

NOVAES, Regina C. R.; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2004. 303p.

TORRES, Marco Antonio. **Os significados da homossexualidade no discurso da Igreja Católica Romana pós-concílio Vaticano II**: padres homossexuais, tolerância e formação hegemônica católica. 2005. 200f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia.

REVOLUÇÕES JUVENIS, TECNOLOGIAS E NOVOS CURRÍCULOS: OCUPAÇÕES EM ESCOLAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Caio César Sousa Marçal¹

Resumo: O protagonismo de jovens que ocuparam as escolas no estado de São Paulo trazem uma série de questões atuais: a importância de uma real democratização das decisões sobre políticas educacionais, o uso de tecnologias para a ação política como ferramenta de mobilização o social e um inovador currículo que dialoga com as demandas da contemporaneidade. Sob o pano de fundo das discussões sobre juventudes, Educação e Ciberativismo, nossa pesquisa analisa o movimento dos estudantes do Ensino Médio em São Paulo e seus desdobramentos em torno da participação juvenil. O trabalho, de conteúdo qualitativo, é baseado em levantamento e análise de dados sobre a produção de discursos através de documentos, imagens, textos e entrevistas das partes envolvidas no embate entre estudantes e o governo do Estado de São Paulo.

Palavras chaves: Educação, Ciberativismo, Juventude, Políticas Educacionais, Currículo.

INTRODUÇÃO

Quando a Internet surgiu no fim do século XX, não se imaginava a abrangência do impacto que ela causaria nas relações sociais e políticas. Nos últimos tempos, o fenômeno das novas mídias tem gerado novas formas de atuação política. Com o aumento exponencial das plataformas móveis, com inúmeros tablets e smartphones de preços variados e para diferentes públicos, as possibilidades de interação tem produzido uma assombrosa onda de liberdade de expressão. Castells e Gerhardt (2000, pag. 572) afirmam que essa nova sociedade em rede extrapolam em muito as transformações causadas nas técnicas de produção, pois atingem tanto a cultura como as poder de poder forma profunda.

Tal constatação dá um novo ar de renovação ante a uma falsa percepção de que o mundo estaria fadada que todos nós seríamos controlados pelos donos da mídia tradicional. É revelador como cada vez mais esse lugar se constitui num ambiente onde as diversas causas e organizações que se articulam em rede e de modo aparentemente fluido, conseguem gerar impacto na sociedade de algum modo. Morin (67, 2014) afirma que cada vez mais o mundo torna-se cada vez mais um todo, onde cada pessoa abriga ou consome informações e substâncias oriundas de todas as parte do mundo.

No segundo semestre de 2015, talvez nada tenha chamado tanto a atenção do que o movimento de estudantes de ensino médio que contestou o poder público do estado. Esses adolescentes ocuparam escolas públicas ocupadas em manifesto contra a reorganização

¹ Graduado em Teologia pelo Centro Universitário Izabela Hendrix e graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – caioabu@gmail.com

escolar proposto pelo governador Alckmin. Muito da pujança dessa iniciativa se deu pela utilização das redes sociais como mecanismo de sensibilização, conscientização e ação política. Outro fator interessante é como essa reação desses jovens colocam na mesa uma série de questões que problematizam os conteúdos e a forma como essas operam no dia a dia.

Nosso trabalho analisa como essa manifestação desvelou uma série de complexidades sobre o perfil da juventude, sobre ciberativismo e como as escolas, agora tomadas pelos alunos, conseguiram resignificar sua relação com a comunidade e com o currículo proposto por esses movimentos de estudantes.

1. JUVENTUDE E CIBERATIVISMO E EDUCAÇÃO

O senso comum tem geralmente criado uma imagem monocromática do mundo juvenil, onde costuma-se retratá-los como seres cada vez mais apolíticos e indiferentes aos problemas concretos de seu tempo. Atribui-se essa visão o fato de que os jovens estão plugados no mundo virtual, onde o fato de estarem imersos no mundo cibernético, os afastam da realidade. Ao reforçar um certo tipo de estereótipo que nega a diversidade que há na juventude, se torna invisível uma grande camada de jovens que não cabem nesse perfil. Esse problema é perceptível inclusive na formulação de políticas específicas para esse grupo. Castro e Abramovay assinalam:

“As políticas públicas para este segmento são formuladas considerando-se a juventude como um bloco monolítico, homogêneo, sem especificidades, o que reflete a incapacidade de se perceber que a juventude instrumentaliza diferentes linguagens e enfoques para manifestar seus anseios e insatisfações. Na realidade, a juventude assume faces diferentes de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam, de acordo com o território em que se encontra. Nas cidades, por exemplo, podemos encontrar desde aqueles jovens ligados aos movimentos políticos tradicionais – como o movimento estudantil ou de pastorais da juventude – àqueles ligados aos movimentos ditos culturais – hip hop, de tribos de skatistas etc. –, o que não acontece com os jovens que residem em áreas rurais” (2013, pag 28).

Esse olhar sobre a juventude parece se constituir de uma série de problemas. Um deles é uma visão ainda reducionista que não percebe como a diversidade que entre os jovens. Dayrrel (2006, pags 41 e 42) fala que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação“, portanto não há um caráter universal dado“, mas essa diversidade se materializa com base nas condições sociais, culturais (etnias, religiosas, por exemplo), de gênero, e ainda das regiões geográficas, dentre distintas perspectivas. Para ele, ser jovem passa também pela vinculação desse perfil a partir do de contextos sociais e históricos específicos, onde essa representação se dá em correlação com as transformações sociais que acon-

tecem na sociedade, transformações essas que também produzem novos jeitos de vivência dessa fase da vida. Dentre essas mudanças, é inegável que o ciberespaço, junto com as novas tecnologias, incidem de forma cada vez mais força junto ao público jovem.

Como é sabido, o desenvolvimento das novas tecnologias empoderaram o ciberespaço. Para Levy o ciberespaço é “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos Computadores” (2010, pag. 92), onde essa descrição compreende todo o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transportam informações originárias de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

O ciberespaço tem sido um lugar habitado por diferentes causas levantadas por movimentos sociais, que são organizações que articulam a partir de uma identidade diferencial e com propósitos comuns para um determinado grupo ou segmento, dentre eles diversos movimentos ligados com o mundo dos jovens. Ultimamente, parte expressiva dos movimentos sociais articula e mobiliza suas ações pelo canal das redes sociais na internet, forjando um novo espaço de enfrentamento de ideias e ativismo social. Ocupar esse espaço, além de disputar no mundo virtual a batalha das ideias e possibilitar novas narrativas alternativas aos discursos hegemônicos, tem custo relativamente baixo, pois a infraestrutura de conectividade da rede tem um aparato tecnológico que facilita em muito a atuação social dessas organizações. Dá voz para novos atores sociais, onde podem demonstrar suas inquietações, onde os mesmos se envolvem e ajudam em todo o processo de criação, coordenação e disseminação de demandas reivindicatórias desses movimentos.

O processo de radicalização de Globalização ajudou os movimentos de contestação, inclusive por que o uso da rede mundial de computadores deu força para transmitir a esses movimentos divulgarem comunicados e denúncias. Ademais, em todo o mundo, constituiu uma rede que traz em sua essência novas trocas simbólicas e de informação, que é uma das marcas as culturas juvenis contemporâneas. Assim sendo, fortaleceu um amplo espaço de contestação global. Habitando nesse universo online e conectados nesse mundo virtual por meio de novas linguagens que produzem jeitos de se compreender em seu tempo, a juventude se move em rede cotidianamente. Ao atuar com o nesse espaço, acaba por construir um sua autonomia e identidade nesse novo campo novo de pertença. Na medida em que afeta seus pares na Web a partir do acesso a essas novas tecnologias, dá a esses, que no cotidiano tem pouca ou nenhum expressão nas decisões dos rumos da urbe, os encoraja para que sejam protagonistas em seu tempo. Casos como a Primavera Árabe no Egito e dos movimentos Occupy mostram o poder catalizador que essa novo tipo de ativismo é capaz de gerar.

Não obstante, discutir temas como tecnologia, cibercultura e internet inevitavelmente levam enredam a Educação consequentemente o currículo escolar. O meio educativo tem passado por modificações intensas onde o relacionamento entre estabelecimentos educacionais formais e a sociedade tem implicado em repensar as práticas pedagógicas, assim como a relação entre professor e aluno, além de discutir os conteúdos que deveriam ser prioritários para o processo formativo no âmbito escolar.

Numa época onde as transformações tem se avolumado, especialmente com o prodigioso acesso a novas informações via web, se coloca para o jovem um novo universo de

conhecimentos e saberes que não podem ser desprezados na formulação curricular em sala de aula. Para complexificar mais ainda esse debate em torno da Educação, lembramos novamente de Dayrell (2007, pag. 47), que indica que o contexto atual apresenta densas mutações sociais no que tange a compreensão dos problemas e desafios encarados na relação da juventude com a escola, onde se deve levar em conta o processo de massificação escolar que acontece no Brasil desde os anos noventa do século passado, como também das representações socialmente construídas sobre a juventude e as modificações existentes nas formas de constituição dos jovens como alunos. Cada vez mais é notória a mudança que instituições sociabilizadoras como as escolas, são chamadas a passar por uma mudança de perfil, onde essas cada vez mais competem com outros espaços que produzem novos sentidos, perdendo cada vez mais a hegemonia como detentora de conhecimentos. Há ainda a tendência das políticas educacionais estarem amarradas num modelo que homogeneiza pedagógica, onde os currículos são feitos com quase nenhum diálogo com a sociedade. Em suma, frequentemente são construídos a partir de uma via de mão única onde o intuito maior parece mais em busca do disciplinamento daqueles que adentram no corpo social (a criança e o jovem), do que um espaço onde há troca de saberes entre os técnicos que direcionam em diferentes níveis o ambiente escolar com aqueles que estão para além dos muros e grades escolares.

O protagonismo do movimento de jovens estudantes de São Paulo contra a reorganização escolar traz alguns elementos desafiadores. Veremos como essa mobilização, que além de ter usado várias ferramentas virtuais como um dos pontos-chaves de sua atuação, trás uma série de alternativas sobre democratização da educação, currículo e engajamento popular.

2. GOVERNO DE SÃO PAULO VERSUS ESTUDANTES: ENTRE A REESTRUTURAÇÃO A DISRUPÇÃO

“Memorável
Luta consciente
E coincidentemente incrível.
E é difícil e dói saber
E descobrir
Que a única coisa
Que cresce mais que a inflação
É o genocídio.
Só pra deixar bem claro, irmão
Não tem arrego,
Você fecha a minha escola
E eu tiro o seu sossego”².

² Parte da Letra de “Ocupar e Resistir“, Rap-Rock feito pelos estudantes Lucas Penteadó, 19 anos e Fabricio Ramos, 17 anos. A Música é um protesto contra a reorganização escolar. O link dessa obra é: <https://youtu.be/PqiHEh1ly6U> - acessado em 28 de dezembro de 2015.

No dia 9 de novembro de 2015, as escolas de São Paulo começaram a ser ocupadas por estudantes insatisfeitos com a política de reorganização escolar proposto pelo governo do estado. A proposta da reorganização escolar fazer com que 754 unidades escolares que atendiam a diferentes fases de ensino terão que operar apenas em segmento único, ou seja, poderão ter apenas Ensino Fundamental ou tão somente Ensino Médio. Ademais, 94 seriam literalmente fechadas.

Um dos grandes problemas desse projeto de reorganização escolar começa já na sua origem, pois não foi devidamente debatido com professores, pais, alunos e funcionários das escolas democraticamente. Sempre é preciso referir que uma das grandes lutas no campo da Educação tem sido a necessidade de seja um espaço democrático, onde as decisões passa por todas as partes envolvidas. Além de incidir no fechamento de escolas, a iniciativa acarretará na demissão de professores e no aumento do deslocamento de estudantes para escolas mais distantes de suas casas.

Ante a postura impositiva do governo de São Paulo, os estudantes começam a articular em ações locais e criam o movimento “Não Fechem Minha Escola”. O modo que esses estudantes gestionam a causa é revelador. Eles divulgaram via Facebook um guia de “Como Ocupar sua escola”, criado com o apoio da Rede Emancipa (movimento social de Educação Popular). No guia se delineia de forma peremptória em vários tópicos o caráter horizontal e democrático do movimento. Nesse documento, incentiva para que as decisões tomadas sejam discutidas e tomadas durante assembleias, onde todas estudantes avaliam situação política e pensam nos caminhos da luta empreendida.

Dessa forma, as assembleias nas escolas tem o compromisso de levar as decisões para o coletivo de estudantes, inclusive para quem não esteve presente. Há sempre um grupo responsável por fazer as informações circularem dentro da ocupação, conversando com os colegas e fazendo cartazes por exemplo ou criando outra somos e deixar todos informados atividades podem e devem ser organizados atividades. Para que essas informações circulassem de modo a se alastrar com rapidez, o uso de diversos flyers, vídeos e textos era divulgados em rede social. Na Fanpage³ do movimento, escreve um documento público:

CARTA ABERTA DOS ESTUDANTES MOBILIZADOS AOS PAIS, PROFESSORES E COMUNIDADE ESCOLAR

Caros pais, professores, professoras e comunidade escolar,

Somos os estudantes que estão mobilizados em São Paulo, ocupando nas escolas. Há 2 meses fazemos muitas manifestações e não somos ouvidos pelo governo. gora, ocupamos as escolas pelo motivo mais importante que pode existir: lutar pela educação.

³ Fanpage e uma página específica no Facebook que pode ser agenciada para divulgar desde uma marca ou produto, como um sindicato ou movimento, cujo o interesse maior é interagir os usuários dessa rede social. O link da fanpage da ocupação da Ocupação das Escolas em São Paulo é <https://www.facebook.com/naofechem-minhaescola/?fref=ts>.

Somos estudantes que queremos lutar por outro futuro. Um futuro em que nossa educação seja a prioridade do governo, um futuro que será mais justo e menos desigual. Aprendemos com muitos de vocês que é necessário batalhar muito pelo o que nós acreditamos.

A gente está ficando cansado de aguardar pelas mudanças, queremos uma escola diferente, um mundo diferente, sabemos que o Geraldo Alckmin, nosso governador, corta nossa água a noite, sobe o preço da tarifa ao transporte e nos abarrota em salas de aula e trens lotados.

Sabemos que a política hoje no Brasil está horrível e é feita com o que há de pior nos seres humanos, que é o egoísmo e a vontade enriquecer.

Nós, estudantes, estamos dando o exemplo contrário: nos mobilizando de forma solidária, pensando em todos e para defender nossos direitos. Também não lutamos só por nós estudantes lutamos e nos manifestamos por uma nova sociedade, uma realidade radicalmente diferente.

Ocupamos, fazemos assembleias, debatemos e, pouco a pouco, nos unimos cada vez mais para que juntos, barremos a reorganização que bagunça ainda mais o ensino em SP e que fechará mais de 90 escolas em todo o estado!

Precisamos do apoio das senhoras e senhores, pessoas que, como nós, não querem perseguições com os estudantes, falta de democracia, educação de má qualidade.

Se formos juntos nos fortalecemos. Toda a solidariedade é importante para que o futuro nos pertença.

Atenciosamente,

Estudantes ocupados e em luta⁴.

É surpreendente que o uso do ciberativismo fez virar o jogo contra o governo. Com a utilização de vídeos feitos de forma caseira que divulgavam as ocupações, os incontáveis atos de violência policial por ordens do Executivo do Estado de São Paulo, fomentaram que mais estudantes também fossem impelidos a fazer parte desse momento. Isso explica o porquê de não apenas as que seriam fechadas, mas 219 escolas foram ocupadas em menos de dois meses. O peso do movimento ganhou tanta força, que incentivou estudantes do Instituto Estadual de Minas Gerais, em Belo Horizonte, e estudantes do estado de Goiás⁵ também

4 Carta Aberta dos Estudantes mobilizados aos Pais, Professores e Comunidade Escolar -- Disponível em <https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/photos/pb.1485355621759400.-2207520000.1451252129./1495611870733775/?type=3&theater> - acessado em 30 de novembro de 2015

5 Os estudantes de Goiás ocuparam as escolas contra a implantação das OSs (Organizações Sociais) na rede pública de ensino do estado. As OSs é uma forma de terceirização branca, onde o estado contrata prestadores de

tomarem a mesma medida.

No interior de cada ocupação, teve uma intensa aprendizagem com discussões políticas e inúmeras atividades culturais. O plano de reorganização das escolas, exposto pelo governador Geraldo Alckmin, ficou fragilizado perante do protesto de estudantes. Além de demonstrarem vigor político com a paralisação do projeto, os estudantes puderam vivenciar uma experiência especial. Outra contribuição relevante que deu em função das ações dos contra todas as mudanças que a reorganização escolar iria ocasionar na vida na comunidade escolar, foi a proposição do coletivo “Não fechem minha escola”, em parceria com Hub Livre⁶, de criar de um banco de aulas livres⁷ e oficinas onde pessoas poderiam voluntariamente lecionar ou trocar ideias sobre seus conhecimentos em determinado assunto que tivessem apropriação, ao mesmo tempo que se produziu um programa de atividades nas diversas ocupações escolares e com envolvimento das pessoas das próprias comunidades. Esse banco de dados está inclusive a disposição das escolas. Nesse banco de dados também os estudantes ocupados pediram doações para necessidades urgentes que precisavam ser supridas. Por exemplo, os alunos que ocupavam a Escola Estadual Antônio Adib Chammas, localizada em Santo André, pediu emprestado “caixa de som pros estudantes desenvolverem atividades autogeridas”.

Segundo o movimento, a iniciativa do banco de aulas é “a maneira mais efetiva de se pressionar por uma educação de qualidade, construindo coletivamente o programa” ao mesmo tempo que é uma demonstração para o governo “a força do apoio popular e a consciência que temos de que a escola deve servir a população e por isso é ela que tem a palavra final sobre seus desígnios”. Ao propor que seja doado tempo e conhecimento, o movimento leva a população a participar do engajamento político em função do cuidado da escola pública local e de um ensino público de qualidade e com participação efetivamente democrático. Ao vermos o conteúdos propostos das escolas paulistas ocupadas por esses alunos, saltam aos olhos ver temas como Direitos Humanos, Questões de Gênero e Feminismo, aulas de escrita criativa, fotografia, rodas de diálogo sobre participação política, shows musicais, dentre outros.

Em matéria para o site da Agência Brasil, duas estudantes falaram da experiência de terem participado dessas aulas:

“Para a estudante do ensino médio Eloiza Oliveira, que participou das ocupações, o conhecimento adquirido durante o tempo de convívio nas escolas foi muito além do aprendizado cotidiano. “A gente teve muito mais atividade cultural do que o ano inteiro de aula. Tivemos teatro e oficinas. Eu acho que, além da luta pela educação de quali-

serviços para gerirem as escolas do estado. O projeto de implantação das OSs é encarado pelos estudantes como a precarização da carreira dos professores e fim da gratuidade do ensino público.

6 O Hublivre é uma iniciativa de vários coletivos que atuam em São Paulo. O trabalho consiste em dar suporte para programações como oficinas, aulas públicas, cinema de rua, construção de mobiliário, programas de web tv e web radio. Visam, segundo eles, “estimular uma cultura da prototipia, uma cultura da invenção, que altera o lugar do sujeito como um consumidor de informação para o sujeito participante de uma ação”.

7 O link do banco de aulas pode ser acessado no website <https://docs.google.com/forms/d/1yxWHanz5Nr-VO4sGQPjHwx-NACjxE-iXT78tfEGrPj7E/viewform> - acessado em 22 de dezembro de 2015

dade, uma luta pela adequação da educação”, disse. Para a estudante Nicole Oliveira, a ocupação proporcionou outro tipo de interação entre os alunos, que passaram a se conhecer melhor e tiveram um vínculo de amizade. “A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro”⁸.

Com essa iniciativa que aproxima a escola da realidade, o movimento provoca uma série de alternativas em torno do um novo currículo. Currículo que nasce dos anseios da base e em relação dialógica com a cidade. Que transforma o aluno em algo bem maior do que um mero receptor de informações, mas que o faz protagonizar no seu espaço escolar. Como bem disse o professor de história Edvan Costa na mesma matéria para a Agência Brasil: “Eles deram um recado muito claro: nós estamos aqui, nós existimos e queremos ser ouvidos”.

CONCLUSÃO

Discutir a juventude nos chama ao exercício de ver que há múltiplos jeitos de ser jovens e que os processos de mudança que o mundo tem vivido, afeta é afetado pela atuação deles. O movimento “Não feche minha escola” nos indica que a juventude é muito mais de que o senso comum do mundo adulto diz sobre eles. Além disso, que o campo da Educação, por mais que deseja rever suas práticas em torno deles, não pode abrir mão de ouvi-los. Num mundo onde as intolerâncias batem a porta todos os dias, são os jovens, muitas vezes desconsiderados na hora de pensar e produzir os currículos escolas, nos trazem boas novas de transformação. Enquanto o bajefar do conservadorismo e dos fundamentalismos religioso se negam, por exemplo, a discutir questões de gênero nas escolas, esses estudantes mostram que esses temas são urgentes para sua geração.

Outro dado extremamente relevante é que nesse currículo autogestionado por eles, é um lugar debatem em assembleia as atividades e temas diversos sobre política e direitos sociais. É alentador vê-los como responsáveis por construir pontes não apenas em torno de seus interesses geracionais, mas fortalecendo uma perspectiva cooperativa entre professores e entre a comunidade que os circunda. Currículo que passa pelo cuidado com o espaço físico da escola, onde os estudantes não apenas comem, mas fazem as refeições e acabam por revelar a importância de profissionais que fazem serviços importantes, como os funcionários que cuidam da limpeza, preservação, proteção e alimentação nas escolas. Uma proposta que deixa de ser apenas verbo e se faz carne ao produzir novos sentidos, cantos e artes. Enquanto o Estado se mostra absurdamente incapaz de dialogar com a demanda dos professores e dos alunos ao usar de forma massacrante o uso da repressão policial, aprende-se com essas meninas e meninos que a escola pode ser um espaço que se abre sem medo para aprender com o mundo. Há aqui um outro paradigma que esse caso demonstra: As aulas livres, arquitetadas partir de um mosaico de colaboradores que se voluntariam para trocar conhecimentos, é

8 Conheça os bastidores da ocupação das escolas de SP – Disponível em <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/12/caminhos-da-reportagem-traz-bastidores-da-ocupacao-das-escolas-em-sp-assista> - acessado em 21 de dezembro de 2015

possível derrubar os muros que nos separam geograficamente (assim como acontecem na cibercultura) e cruzar novas ideias, conhecimentos e informações com quem está disposto compreender o que se passa ao seu redor. Chamar a cidades e o povo para que apropriem e sejam apropriados pela escola, valorizar essas vivências e aguçar a capacidade de escuta.

Nesse currículo libertador, a escola ocupada funciona como local de movimentação política. nunca mais esses adolescentes, que estão vivendo a sua escola, vão admitir qualquer coisa que atrofie em suas aulas. Com certeza as melhores discussões, atitudes e mudanças a partir de toda essa reestruturação foram nesse lugar, e não nos gabinetes encarpados de uma secretaria de estado fechados para as demandas dos jovens. Uma expansão de consciência, de empoderamento grêmios e coletivos juvenis vai se consolidando na proporção que aprendemos com essa aula cívica dada pelos por esse movimento que há outra forma de pensar o currículo, que não mais trabalhado como seleção de conteúdos ou de uma cultura, mas como uma produção cultural do qual todos podem participar com seus múltiplos saberes. Uma escola dos estudantes e da comunidade. Aberta para nossas gentes, artistas e que não despreza os saberes.

Por fim, essa ação estudantil aponte caminhos muitos mais efetivos no enfrentamento de políticas educacionais que são constituídas para tornar a escola um aparelho ideológico de um estado que vê números sem nunca reconhecer as pessoas.

REFERÊNCIAS:

- CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss Brandini. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 2000.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventudes. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2013.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. 2006.
- DAYRELL, Juarez. Escolas e Práticas Educativas. Debate – Juventudes em Rede: Jovens produzindo educação, trabalho e cultura. LEVY, Pierre. Cibercultura. Editora 34, 2010.
- MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora, 2014.
- OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira. Uma” praia” nas Alterosas, uma” antena parabólica” ativista: configurações contemporâneas da contestação social de jovens em Belo Horizonte. 2012.
- ROTHBERG, Danilo; LUVIZOTTO, Caroline Klaus; VANZINI, Kátia Viviane da Silva. As revoltas e seu impacto sobre a comunicação pública: o potencial do Observatório Participativo da Juventude The June protests and their impact on public communications: the potential of the Observatory on Youth Participation. Liinc em Revista, v. 10, n. 1, 2014.