UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

JOSÉ ANIERVSON SOUZA DOS SANTOS

TRANS(ID)ENTIDADES JUVENIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO INSTITUTO DE PROTAGONISMO JUVENIL EM SURUBIM/PE

RECIFE

2016

JOSÉ ANIERVSON SOUZA DOS SANTOS

TRANS(ID)ENTIDADES JUVENIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO INSTITUTO DE PROTAGONISMO JUVENIL EM SURUBIM/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE

2016

Ficha catalográfica

S237t Santos, José Aniervson Souza dos
Trans(id)entidades Juvenis: práticas educativas do Instituto de Protagonismo Juvenil em Surubim, PE / José Aniervson Souza dos Santos. – Recife, 2016.
188 f. : il.

Orientador: Hugo Monteiro Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Processos educativos 2. Identidade (Psicologia) - Formação 3. Juventude 4. Transdisciplinaridade
5. Surubim (PE) 6. Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ)
I. Ferreira, Hugo Monteiro, orientador II. Título

CDD 370

JOSÉ ANIERVSON SOUZA DOS SANTOS

TRANS(ID)ENTIDADES JUVENIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO INSTITUTO DE PROTAGONISMO JUVENIL EM SURUBIM/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. **Hugo Monteiro Ferreira** – UFRPE (Orientador)

_____

Prof. Dr. **Maurício Antunes Tavares** – FUNDAJ (titular interno)

_____

Profa. Dra. **Sandra Regina Paz da Silva** - UFAL (titular externa)

_____

Profa. Dra. **Patrícia Simões** – FUNDAJ – (suplente)

_____

Profa. Dra. **Maria de Fátima Gomes da Silva** – UPE – (suplente)

Recife, _____ de _____ de 2016.

Este trabalho é dedicado às pessoas jovens,

aos que se sentem jovens,

às crianças jovens. Aos jovens jovens,

aos adultos jovens.

Este trabalho não fala só de jovem.

Ele é feito de jovem para jovem.

AGRADECIMENTOS

Para mim, esta é a seção mais difícil de escrever em todo o trabalho. Por um lado, a gente não quer correr o risco de esquecer o nome de ninguém e por outro, a gente sabe que vai esquecer-se de alguém e depois não será mais possível acrescentar seus nomes. Bem, como tenho muitas pessoas para agradecer e sei que não daria conta em um texto desta natureza citar o nome de todos (as), irei citar o nome de alguns (mas) representando um coletivo. Dessa forma, acho que terei menos chances de cometer esquecimentos épicos.

Gostaria de iniciar meus agradecimentos de forma bem tradicional, mas muito verdadeira. O primeiro agradecimento direciona-se ao meu pai e minha mãe, representando o agradecimento à minha família. Durante os duros e difíceis momentos no início do mestrado (e também no final), minha família esteve sempre atenta a tais dificuldades: minha mãe reclamando das minhas ausências, como sempre, meu pai sempre sereno e minhas irmãs sem entender muito bem o motivo de eu “estudar tanto”. Sem eles, tenho certeza que teria sido bem mais dolorosa essa conquista.

Depois, preciso agradecer a duas pessoas que fazem parte da minha vida de forma especial, cada uma ocupando seu espaço. Agradeço a Sage que deixou seu país, sua família, sua cultura, seu trabalho para me dar forças ao longo de minha jornada de estudante. O que teria sido desse processo educacional, se Sage não estivesse comigo aqui no Brasil? Agradeço a Leandro, pela cumplicidade e cuidado comigo ao longo do período mais delicado de últimas visitas ao campo e de finalização da escrita. Este espaço ainda não é suficiente para descrever toda a minha gratidão a esses dois homens que mudaram minha vida.

Através do nome de Cinthia, gostaria de agradecer a todos (as) que fazem ou já fizeram parte do Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ). O IPJ não significa para nós, apenas um campo de pesquisa, mas o espaço de construção de minha própria identidade. Recordo como se fosse hoje, toda a mobilização em torno da criação do instituto. Confesso que tal envolvimento mudou minha vida. Todos (as) os (as) jovens que já passaram pelo IPJ, fizeram a diferença em minha vida e são os motivos pelos quais continuo militando e acreditando nas juventudes.

Eu tenho muitos (as) amigos (as) para agradecer. Muitos (as) não moram próximos a mim. Outros (as) moram bem pertinho. Através da pessoa de Cida,que é praticamente minha irmã, eu agradeço a todos (as) os (as) amigos (as) de perto, que cresceram comigo, que militaram comigo e que estudaram comigo. Quero agradecer a essas pessoas queridas que, de uma forma ou de outra, acreditaram e acreditam em mim. Através de Leo Vilaça, que é praticamente meu irmão, quero agradecer aos (às) amigos (as) de longe, que moram em outros estados ou países. Ao longo de minha militância e estudos conheci pessoas lindas, por dentro e por fora, que contribuíram para a construção do que sou hoje. O que seria de nós – mas quero falar de mim especialmente – sem os (as) nossos (as) amigos (as)?!

Também não posso deixar de agradecer aos (às) meus (minhas) colegas de mestrado, que se tornaram amigos (as) ao longo do curso. Não irei citar o nome de nenhum (a) deles (as), pois todos (as) e cada um (a) estão num cantinho especial do meu coração e seria quase impossível descrever cada sentimento neste pequeno texto. Lembro-me de nossas aulas iniciais, dos momentos de meditação em aula, de almoços coletivos, de aula passeio, de momentos de estudos... Enfim, vivemos fortes e inesquecíveis momentos que, sem dúvida alguma, foram importantes para minha formação.

Através do Prof. Hugo Monteiro, que é meu orientador, gostaria de agradecer a todos (as) os (as) professores (as) que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, pelo carinho e compreensão ao longo dessa jornada de dois anos de estudos. Hugo foi muito importante para a conclusão deste curso, não apenas pelas orientações no trabalho de dissertação, mas também pela forma como via a vida e demonstrava amor pelo que fazia. Foi importante também, a forma como abordava a Educação, como me incentivava a romper paradigmas, a olhar mais adiante, a perceber o que não estava nítido, a usar a imaginação, a intuição. Eu aprendi muito ao longo desses dois anos, dentro e fora da sala de aula.

Por fim, gostaria de agradecer a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos, o que me permitiu concluir este mestrado com menos dificuldade do quando comecei. O incentivo financeiro não contribuiu apenas para o investimento nos estudos e compra de livros, mas também

no acesso à cultura que é elemento fundamental para a construção identitária dos sujeitos jovens que pesquisei, inclusive a minha.

E se nessa tentativa de agrupar meus agradecimentos, eu ainda tenha me esquecido de agradecer a um grupo de pessoas, peço desculpas, pois este é um momento da etapa de escrita da pesquisa em que a gente mais se emociona, quando lembra o significado que cada pessoa possui ao longo desse trabalho. Cada leitor e cada leitora desse trabalho, deverá se encontrar em alguma linha escrita ao longo desses capítulos; pelo que já foi um dia, pelo que se é ou pelo que gostaria de ser em sua juventude. Este trabalho não fala apenas de jovens ele é escrito de jovem para jovem e tenho receio que as “pessoas grandes”, como disse o inesquecível Pequeno Príncipe, não compreendam o que diremos ao longo deste texto.

Agradeço, não poderia deixar passar em branco, ao pequenino do Planeta B 612, que permitiu a poesia e leveza não somente nesta dissertação, mas também em minha vida, transformando-a. Termino esses agradecimentos sabendo que “cativar é criar laços”. Dessa forma, meu laço com os (as) jovens será eterno, pois aprendi com essa pesquisa que nos tornamos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos.

RESUMO

O tema dessa dissertação são os processos educativos transdisciplinares do Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ) e sua relação com a construção de identidades. O problema dessa dissertação se materializa fundamentado na seguinte pergunta proposição: a transdisciplinaridade dos processos educativos do IPJ é fundamental na construção de traços identitários plurais nas juventudes de Surubim, mais precisamente nas juventudes que participam do IPJ? Nesse sentido, o objetivo principal é investigar, através de pesquisas teóricas e empíricas, os processos educativos transdisciplinares do IPJ e suas contribuições na construção das identidades das juventudes em Surubim. A suposição que fazemos é que a partir de práticas educativas que levem em consideração os diferentes níveis de realidades do sujeito, sua complexidade e o terceiro termo incluído – pilares da transdisciplinaridade – poderão contribuir para e na construção de identidades transitórias, cambiantes, contraditórias e flexíveis nas juventudes. Esta pesquisa se fundamenta nos seguintes aportes teóricos: os estudos sobre transdisciplinaridade, os estudos sobre identidades, sobre juventudes e sobre processos educativos. Para embasar nossos argumentos com relação à trandisciplinaridade utilizaremos os estudos de Nicolescu (1999, 2000), os de Morin (2011, 2014), os de Moraes (2010, 2015) e os de Ferreira (2007). A respeito do conceito de identidades, faremos uso das pesquisas realizadas por Bauman (2005), Hall (2014) e Woodward (2014). Com relação à conceptualização sobre juventudes, utilizaremos os estudos de Abramo (1994, 2005), o de Foracchi (1972), o de Martín-Barbero (2008) e o de Kehl (2004). Em se tratando dos processos educativos utilizaremos os trabalhos de Zabala (1998) e Sacristán & Gómez (1998). A proposta metodológica é do tipo etnográfico, por isso selecionamos três procedimentos metodológicos que coadunam com tal proposta, a saber: análise dos documentos oficiais do IPJ; realização de entrevista com o Conselho Diretor do IPJ e organização e realização de rodas de conversas com jovens. O *corpus* analisado compõe-se de documentos oficiais do IPJ, transcrições e gravações de vídeo e áudio das entrevistas e rodas de conversas. Os sujeitos envolvidos na coleta de dados empíricos são jovens, participantes ou não de atividades realizadas pelo IPJ, moradores da cidade de Surubim/PE. Dentre os achados, evidencia-se que o IPJ, para além de sua importância nas tratativas individuais e coletivas dos jovens e das temáticas relacionadas às juventudes, possui, em termos pedagógicos, a transdisciplinaridade como abordagem e tal evidência, leva-nos à conclusão de que as juventudes de Surubim, participantes do IPJ, puderam refletir sobre temas os quais somente uma abordagem transdisciplinar possibilita e permite o que contribui na construção de identidades plurais.

Palavras-chave: Processos educativos. Construção de identidades. Juventudes.Transdisciplinaridade. Surubim.

ABSTRACT

The theme of this thesis are the transdisciplinary educational processes of Youth Participation Institute (Instituto de Protagonismo Juvenil - IPJ) and its relation to the construction of identities. The problem with this thesis is based on the following question materializes proposition transdisciplinary educational processes IPJ is fundamental in the construction of multiple identity traits in Surubim youth, more precisely the youth participating in the IPJ? In this sense, the main objective is to investigate, through theoretical and empirical research, transdisciplinary educational processes of the IPJ and their contributions to the construction of identities of youth in Surubim. The assumption we make is that from educational practices that take into account the different levels of realities of the subject, its complexity and the third term included - pillars of transdisciplinarity - can contribute to the construction of transitional, changing, contradictory and flexible identities. This research is based on the following theoretical frameworks: transdisciplinary studies, studies of identities on youth and on education processes. To support our arguments regarding transdisciplinary (field), we will use the studies of Nicolescu (1999, 2000), of Morin (2011, 2014), of Moraes (2010, 2015) and Ferreira (2007). Regarding the concept of identity, we will make use of research conducted by Bauman (2005), Hall (2014) and Woodward (2014). Regarding the conceptualization of youth, we will use the study of Abramo (1994, 2005), of Foracchi (1972), of Martin-Barbero (2008) and Kehl (2004). In terms of educational processes we will use the works of Zabala (1998) and Sacristan & Gómez (1998). The methodology is the ethnography, therefore we selected three methodological procedures that are in line with this proposal, namely: analysis of official documents of the IPJ; conducting an interview with the Council Director of the IPJ and organizing and conducting conversation rounds with young people. The bodies of work analyzed consists of official documents of the IPJ, transcripts, video and audio recordings of interviews and conversation rounds. The subjects involved in the collection of empirical data are young, participating or not in activities carried out by the IPJ, and are residents of Surubim/PE. Among the findings, it is clear that the IPJ, in addition to its importance in the individual and collective negotiations youth and issues related to youth, has, in pedagogical terms, transdisciplinarity as an approach and such evidence leads us to the conclusion that the youth of Surubim, participants IPJ, could reflect on issues which only a transdisciplinary approach enables and allows, which helps in the construction of multiple identities.

Keywords: Educational processes. Identity construction. Youth. Transdisciplinary. Surubim.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo sobre concepções de juventude 31

Figura 2 – Surgimento da Política Nacional de Juventude no Brasil 37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IPJ	Instituto de Protagonismo Juvenil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PJ	Pastoral da Juventude
CMJ	Conselho Municipal da Juventude
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovem
ECA	Estatuto da Criando e do Adolescente
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
PNJ	Política Nacional de Juventude
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ALÇANDO VOO **14**

PRIMEIROS PASSOS **16**

NOSSA ROTA **23**

CAPÍTULO 1: SOBREVOANDO A ÁREA **26**

1.1 As rotas definidas **26**
1.2 Tema, objetivos e problema **27**
1.3 NOSSO PERCURSO: O desenho da pesquisa **29**
1.4 EXPLORANDO O TERRITÓRIO: bases teóricas da pesquisa **29**
1.4.1 Reflexões sobre conceituações de juventude **30**
1.4.2 De qual (ais) identidade(s) estamos falando? **44**
1.4.3 A abordagem transdisciplinar e suas nuances **52**
1.4.3.1 Construindo conceito de transdisciplinaridade *52*
1.4.3.2 Processos Educativos Transdisciplinares *56*
1.4.3.3 Formação docente transdisciplinar *61*
1.4.3.4 Currículo transdisciplinar *64*
1.5 Aspectos metodológicos **67**

CAPÍTULO 2: CATIVANDO E EXPLORANDO O LOCAL DO POUSO **73**

2.1 CATIVANDO O LOCAL DO POUSO: Ideias introdutórias **73**
2.1.1 Conhecendo o IPJ **77**
2.1.2 O caso das Rodas de conversa **85**
2.2 EXPLORANDO O LOCAL DO POUSO: Ideias introdutórias **89**
2.2.1 O discurso dos personagens **90**
2.2.2 De qual juventude estamos falando? **109**

CAPÍTULO 3: ADENTRANDO EM LUGARES DESCONHECIDOS **134**

3.1 PRIMEIROS PASSOS: Ideias introdutórias **135**
3.2 EXPLORANDO O DESCONHECIDO: Desvelando práticas educativas transdisciplinares **138**
3.2.1 Conflito geracional: Como compreender essa crise? **142**
3.2.2 Juventude *versus* Juventudes: O lugar da diversidade identitária juvenil **149**
3.2.3 As múltiplas identidades transitórias nas juventudes **155**

4 CONCLUSÕES: PREPARANDO NOVOS VOOS 162
Concluindo... 174
O riso das estrelas 176

REFERÊNCIAS 177

APÊNDICES 181

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 182

Apêndice 2: Tópico guia das entrevistas com o Conselho Diretor do IPJ 184

Apêndice 3: Plano das Rodas de Conversas 187

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando...

Tive então que escolher outra profissão e aprendi a pilotar aviões. Voei por quase todas as regiões do mundo. E a geografia, é claro, me ajudou muito. Sabia distinguir, num relance, a China e o Arizona. Isso é muito útil quando se está perdido na noite.

O Pequeno Príncipe –

(Antoine de Saint-Exupéry)

INTRODUÇÃO

ALÇANDO VOO

> De repente retornam os sonhos. Reaparece a lembrança de questionamentos, desvelam-se incoerências acomodadas, quase já imperceptíveis na pressa do dia a dia. Voltam ao coração escondidas recordações. O reencontro, o homem-menino.
>
> Amélia Lacombe

Faremos uma viagem ao longo desta dissertação. Como num voo, este texto nos levará a lugares nunca vistos e desconhecidos. Mas também pousaremos em locais que já visitamos e é claro, em cada visita, descobriremos coisas novas. Também daremos novos e/ou outros significados aos terrenos já conhecidos. Exploraremos todas as possibilidades que surgirem em nossa frente. Desbravaremos novos caminhos. Nosso voo não será linear. Faremos várias paradas. Quantas forem necessárias. Descansaremos. Sorriremos. Daremos gargalhadas altas. Brincaremos com o vento e com as nuvens. Mas quando for hora de seguir viagem, voaremos. Em nosso voo, tudo será explorado e nossos medos ou receios serão superados. Registraremos tudo, mas tudo mesmo. Depois, contaremos nossa história a quem não partiu conosco. Contaremos com detalhes. Contaremos relembrando e revivendo cada instante. Vão existir coisas que só farão sentido para quem viu o que contaremos, mas isso não é de toda forma negativo. Assim, faremos outras e outras viagens, desbravando os céus em voos excitantes, levando conosco nossos sonhos e novas curiosidades. De qualquer forma, esperamos que estejam preparados e preparadas para alçar conosco esse voo. Será uma viagem bela e motivante.

Agora por favor, permitam-me que nestas primeiras palavras eu fale por mim mesmo. Assim mesmo, na primeira pessoa do singular. Singularizando-me. Pluralizando-me.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 72). Foi a partir do

sentimento de responsabilidade que me vi envolvido no trabalho com jovens, ainda quando criança, tão ingênuo e inocente, nascido e criado numa pequena comunidade rural de uma cidade do interior de Pernambuco, chamada Surubim. Único filho homem – como costumam dizer as pessoas no interior – de uma família com mais cinco “filhas mulheres”. Ali vivi minha infância, estudei e fiz amigos.

Lá para meus dez anos de idade, fiz a primeira eucaristia[1] e depois disso, meu envolvimento com outras crianças, adolescentes e jovens “iguais” a mim apenas continuou. Fui crescendo dentro do catolicismo. Logo que fizemos a eucaristia, para não deixarmos de nos encontrar, criamos um pequeno coral de crianças, para cantar nas missas e nas celebrações da pequena capela em nossa comunidade. Esse coral era formado por umas doze crianças que acabaram de receber pela primeira vez a eucaristia.

O tempo passa e logo mais tarde, já com quatorze anos, depois de terminar a crisma[2], ajudei a fundar um grupo de jovens que demos o nome de “Grupo Jovem Deus é +”. Foi então onde tudo ganhou forma e intensidade. Já mais maduro e tomando responsabilidade pelo grupo, fui vendo minha vida ser tomada a cada dia por aquele tipo de trabalho/militância. Neste período, conheci a Pastoral da Juventude (PJ) e sem saber, minha vida não seria mais a mesma. Nunca mais. Na PJ, eu já não era apenas coordenador do grupo jovem do qual fui um dos fundadores, eu era responsável por uma articulação de grupos de uma paróquia inteira. Logo depois, fui assumindo outras responsabilidades maiores.

No meio de todo este envolvimento, percebi que minha prática precisava ser mediada por conhecimento científico a respeito da juventude e então enveredei pelo caminho do estudo, com mais afinco, e para isso tive que sair do Estado. Lá fora, na cidade de Goiânia em Goiás, fiz minha especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo. Fui, mas levei comigo, os sonhos de todos que ficaram. Fiz muitos amigos e amigas. Aprendi muito. Mudei. Renovei-me.

Todo esse envolvimento militante de trabalhos com jovens e agora o conhecimento científico sobre nós mesmos, me impulsionaram para que junto a outros jovens, fundasse o Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ) e fosse o primeiro

[1] A primeira eucaristia é um dos sete sacramentos da Igreja Católica.
[2] A crisma é um dos sete sacramentos da Igreja Católica.

presidente da instituição. Essa nova e desafiadora missão foi me trazendo novas e desafiadoras responsabilidades.

Anos depois, como se ainda não bastasse, essa militância me direcionou a fazer voluntariado na África. Então fui e mais uma vez, não fui sozinho. Comigo levei os mesmos desejos que me acompanharam anos atrás. Comigo levei todos aqueles que também queriam ir, mas não podiam. E quando da minha volta, lá estavam eles, todos eles, na expectativa pelos detalhes.

Assim como não fui, também não voltei sozinho. Já casado, retorno para o Brasil, após desbravar os Estados Unidos da América – onde contrai matrimônio – e Moçambique – onde fui voluntário. O voo de volta “ao meu lugar” me fez refletir que pouco ainda tinha feito e me dedicado ao trabalho com as juventudes. Era preciso estudar mais. Era preciso compreender mais. Era necessário ser ainda mais jovem, ter ainda mais juventude. Foi então que alcei novo voo. Agora mais alto. Podendo explorar muito mais.

Entrei num curso de mestrado. Agora outros voos e experiências me aguardavam. Eu tinha uma missão ainda maior, não apenas de estudar a juventude, mas de representá-la na academia.

É por isso que então escrevo essa dissertação, para contar do meu mais alto voo com as juventudes, das novas descobertas, dos novos encantos, do ressignificar os afetos antigos e de entre tantas coisas, viver com mais intensidade essa minha (nossa) juventude.

Comecemos a narrar o voo... Nele, saio da primeira pessoa singularizada e entro na primeira pessoa pluralizada.

PRIMEIROS PASSOS

Esta dissertação tem como objeto de estudo os processos educativos transdisciplinares do Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ), pela qual investigaremos suas contribuições na construção de identidades nas juventudes em

Surubim/PE. O interesse nesta temática se deu a partir de uma série de envolvimentos com atividades direcionadas à juventude em Surubim e após tomar conhecimento de que o IPJ, no segundo semestre de 2013, foi contemplado com votos de aplausos pela Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE) em virtude de suas contribuições na Política Pública de Juventude em Surubim e região.

Desde o título dessa dissertação, compreendemos os sujeitos dessa pesquisa – os jovens[3] – sendo indivíduos plurais, cambiantes e transitórios, como são suas identidades[4]. No título, a expressão "trans" deriva da Transdisciplinaridade, um dos principais aportes teóricos que sustentam essa pesquisa; "id" deriva da perspectiva psicológica de identidades; "entidades" busca identificar os agrupamentos juvenis a partir de suas características próprias e definidas. Assim, de forma plural e não fixa, temos a intenção de dizer que as juventudes são "trans-entidades", "id-entidades" e "trans-identidades" nessa dissertação.

O IPJ, por sua vez, é uma organização sem fins lucrativos fundada em 17 de maio de 2010, na cidade de Surubim. Com o propósito de ser referência em estudos sobre Políticas Públicas de Juventude (PPJ) e promoção de protagonismo juvenil em todas as instâncias de participação, em seu website, o IPJ destaca que sua missão é de "desenvolver uma prática político-social visando ao protagonismo da juventude" e que para isso é preciso contribuir na "construção de uma sociedade justa, democrática, fraterna e sustentável" (IPJ, 2014).

Destacamos em sua proposta pedagógica, alguns processos educativos que em nosso entendimento são transdisciplinares, entretanto, devido ao limite metodológico dessa pesquisa, apenas um será alvo de análises, a saber: as rodas de conversas. O IPJ ainda realiza atividades de assessorias a eventos, encontros, conferências, entre outras. Desenvolve ainda, pesquisas acerca da "condição juvenil"; realiza seminários que discutem sobre juventudes e suas problemáticas,

[3] Para diminuir o uso de símbolos e sinais que representam o masculino e o feminino, fizemos opção por usar o masculino como gênero neutro. Cientes de que esta opção pode reforçar a problemática que se estende a esse respeito, tanto na literatura, quanto na militância feminista, adiantamos que reconhecemos que a linguagem é uma das construtoras de desigualdades e submissão, no entanto, para facilitar a leitura de pessoas não acadêmicas e o uso de softwares de conversão para cegos é que fizemos opção pelo uso dos termos no masculino para designar um coletivo múltiplo.

[4] Ao longo dessa pesquisa usaremos diferentes termos para caracterizar as identidades. Todos os temos usados – cambiantes, transitórios, flutuantes, plurais, diversos etc. – se referem ao mesmo conceito de identidades.

produz publicações a respeito de temáticas que interessam aos jovens e/ou àqueles que trabalham com jovens; promove cursos em diversas áreas do conhecimento humano e, possui uma revista eletrônica internacional que publica sobre questões referentes à juventude.

O processo educativo que elegemos como ponto de análise nesta dissertação é transdisciplinar, pois além de outras características, considera sempre as juventudes em diferentes dimensões[5]. O jovem, nas abordagens desse processo educativo, é percebido enquanto sujeito de direito e têm suas opiniões consideradas. Além do que suas dimensões social, cultural, geográfica, linguística, espiritual e afetiva, entre outras, não são subalternizadas em detrimento da dimensão biológica e/ou racional. Os sujeitos jovens, de forma geral no IPJ, são sempre encarados enquanto um ser *complexus*, interligados através de distintas conexões que operam todas de forma simultânea e que são capazes de produzir e ser produto do seu próprio processo de formação. Essa concepção só é possível devido ao caráter transdisciplinar no processo educativo analisado.

Essa afirmação se baseia na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) no qual consta que o IPJ em seus processos educativos, visa a que o sujeito de sua ação tenha reflexão teórica como eixo estruturante para a valorização de sua autonomia, que desperte a criticidade, a ousadia, a alegria, a esperança, o questionamento cotidiano e que use o diálogo como instrumento de comunicação e educação (IPJ, 2010a). Nessa perspectiva, poderíamos dizer, assim como disse Meirieu (apud MORIN, 2013, p. 31), que a abordagem transdisciplinar busca fornecer aos jovens "uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram".

Ainda segundo seu PPP, o IPJ possui quatro programas que compõem a gestão da organização e que determinam sua prática pedagógica, são eles: "Programa de Formação Integral para Jovens", "Programa de Formação Continuada para Educadores de Jovens", "Programa de Articulação em Redes" e "Programa de Gestão e Fortalecimento Institucional" (IPJ, 2010a, pp. 9-10). Dessa forma, O IPJ

[5] Dimensão, palavra que será lida em muitos momentos desse trabalho, tem aqui, o sentido de aspectos, nuances, partes, traços identitários. Esta palavra é utilizada no léxico comum das teorias transdisciplinares.

destaca que é uma tarefa de todos e objetivo da organização, “Contribuir no processo de protagonizar a juventude em seus diversos níveis: social, psicológico, religioso, afetivo, político, educacional”, entre outros (IPJ, 2010a, p. 11).

Além da assembleia de membros, a estrutura organizacional do IPJ, consta de três conselhos, sendo eles: Conselho Diretor, Conselho Fiscal e Conselho Político. O Conselho Diretor é formado por quatro membros titulares (Diretor Presidente, Diretor de Projetos, Diretor Financeiro e Secretário) e três suplentes. Tem como função principal dirigir e organizar a instituição. O Conselho Fiscal, por sua vez, é formado por três membros titulares e três suplentes e possui a função de fiscalizar a gestão financeira da organização, inclusive emitindo pareceres no que concerne suas competências. Enquanto isso, o Conselho Político é formado por cinco membros, todos titulares, que têm a missão de acompanhar as ações e as atividades do IPJ emitindo sugestões em relação à prática metodológica da organização.

Como aporte teórico desta pesquisa, temos a Transdisciplinaridade, os estudos sobre Identidades, sobre Juventudes e sobre Processos Educativos. Para embasar nossos argumentos com relação à Trandisciplinaridade utilizaremos os estudos de Nicolescu (1999, 2000), os de Morin (2011, 2014), os de Moraes (2010, 2015) e os de Ferreira (2007). A respeito do conceito de Identidades faremos uso das pesquisas realizadas por Bauman (2005), Hall (2014) e Woodward (2014). Com relação à conceptualização sobre Juventudes, utilizaremos os estudos de Abramo (1994, 2005), o de Foracchi (1972), o de Kehl (2004) e o de Martín-Barbero (2008). Em se tratando dos Processos Educativos utilizaremos os trabalhos de Zabala (1998) e Sacristán & Gómez (1998).

A transdisciplinaridade é uma abordagem que busca considerar os vários níveis de realidade, dessa forma, as juventudes, as identidades e os processos educativos serão analisados por uma ótica plural, aberta, acolhedora. Diferente de uma abordagem eminentemente disciplinar, a transdisciplinaridade se pretende reflexiva. Ao invés de uma investigação determinista, fechada, a transdisciplinaridade almeja contemplar o contexto e a realidade analisada de maneira recursiva e retroalimentadora. Este é um importante princípio nesta

pesquisa, visto que o contexto em que estão inseridos os jovens analisados neste trabalho é fulcral para a construção de suas identidades.

A complexidade, como um dos pilares da transdisciplinaridade, permite-nos compreender que nenhum dos fenômenos que envolvem a vida do sujeito na terra sobrevive ou nasce de forma isolada. Pelo contrário, é a partir de uma rede de conexões que o sujeito vive e faz viver os ecossistemas. As relações, tecidas biopsicossocial e espiritualmente, fazem nascer uma percepção de que vivemos numa era planetária, e que o menor dos pontos dessa rede de conexão tem ligação e interfere nos maiores. Este é um tipo de conexão não hierárquico, mas dinâmico, aberto e *complexus*.

A abordagem transdisciplinar, por sua vez, faz-nos perceber os sujeitos dessa pesquisa, portanto os jovens e os processos educativos do IPJ, como possibilidades múltiplas de identificação. Baseados numa atitude transdisciplinar, a construção de identidades plurais não se limita ao processo natural de envelhecimento, mas tem relação com o conjunto de experiências vividas de forma autônoma pelos sujeitos. Os processos educativos, como instrumento de construção de conhecimentos, conseguem contribuir para essas identificações plurais na medida em que conseguem levar em consideração o contexto dos sujeitos e não apenas sua cognição, sua idade, sua geração, em outras palavras, sua dimensão biológica.

É fundamentado nesses estudos teóricos, que propomos uma série de desdobramentos para uma prática educativa que seja capaz de contribuir para a construção de sujeitos plurais. A importância de uma prática educativa transdisciplinar é refletida no cotidiano social quando sujeitos imóveis, sem possibilidade de reflexão e diálogo, costumam limitar o campo de reflexão coletivo.

A importância desta pesquisa justifica-se também, entre tantos motivos, por sua abordagem multirreferencial e muldimensional, bordagem essa que coaduna e sustenta em aportes aqui entendidos como pós-modernos. Entendemos que a modernidade corroborou para a compreensão de sujeitos fragmentados, isolados, desconexos da vida no Planeta, fragmentou também o saber. Assim, conhecimento e humanidade eram partes separadas de um todo que pouco ou nada dialogava entre si. Tal ideário adquirido na modernidade produziu a compreensão de que o ser humano, a ciência e a sociedade eram caixas compartimentadas e que somente sua

soma completaria um todo organizado. Essa pesquisa, no entanto, tenta demonstrar que esse modelo de compreensão e explicação da vida, embora seja real, não deve ser nem totalizante e muitos menos, totalitário.

Ainda, nessa pesquisa, propõe-se a compreensão de que a construção de identidades não se dá de forma linear e homogênea e nem assim se sustenta. Compreendemos que a certeza de que se tinha que o todo é o resultado do somatório das partes está sendo superada – embora de forma gradativa – pela compreensão de que a soma das partes não totaliza o todo e que o todo não é senão a transição constante, recursiva e retroalmentadora das partes entre si e com o todo em movimento. Assim sendo, amparados nessa linha de compreensão sobre a formação do todo e de sua relação com as partes, acreditamos que as identidades juvenis precisam ser consideradas de forma cambiante, flutuante, contraditória e transitória, onde a pertença e/ou identificação em um determinado conjunto de regras e/ou características socioculturais não anulam ou subalternizam outras. Procuramos superar, dessa forma, uma perspectiva diminutiva ou esterilizante das juventudes, uma perspectiva que não considere as múltiplas possibilidades de resistência, resiliência, mutações, ressignificações e/ou adaptações constantes.

Por sua vez, os processos educativos devem ser pensados como elementos que possibilitem a construção de identidades transitórias quando encarados numa perspectiva transdisciplinar. Isso significa dizer que tais processos encarem os sujeitos de forma multidimensional, multirreferencial e não apenas de forma racionalizante, como outrora. Torna-se importante ainda porque será possível perceber que uma prática educativa clássica, baseada em teorias reducionistas, por exemplo, não são capazes de construir, nas juventudes, a possibilidade de múltiplas identificações, nem tão pouco levar em consideração sua diversidade. Sendo assim, o teor da argumentação desta pesquisa fortalece a certeza de que o ser humano e, portanto as juventudes, não são caixas isoladas ou partes fragmentadas de uma máquina, porém, acima de tudo, uma construção, biopsiscossocial.

“Religar e problematizar caminham juntos” conforme afirma Edgar Morin (2013, p. 71) e é nessa perspectiva que observamos os processos educativos do IPJ, visando, entre outras questões, a perceber o sujeito jovem como heterogêneo, diverso, porém também único e singular, visto que uma compreensão não anula a

outra ou não a inferioriza, dando-nos assim a compreensão de que em vista de tais práticas, é possível perceber que o jovem bem como seus educadores, são compreensões transdisciplinares no fazer pedagógico do IPJ, fundamentados nessa visão que discorreremos ao longo desta dissertação.

Em termos éticos, essa pesquisa comprometeu-se com os princípios éticos que visavam proteger aos direitos, à dignidade e ao bem-estar dos participantes. Em particular, foram considerados os seguintes princípios éticos envolvidos na pesquisa:

1. Obtenção de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – ver anexo 1);
2. Avaliação dos riscos e benefícios gerados com a pesquisa;
3. Cuidado para que os procedimentos da pesquisa não gerem danos ou desconfortos aos participantes da mesma e
4. Relevância social da pesquisa.

No que se refere ao primeiro princípio (obtenção do TCLE), a pesquisa só foi realizada após assinatura do termo pelos participantes. Em relação aos participantes menores de 18 anos de idade, foi necessário que seus pais autorizassem a sua participação, através da assinatura do TCLE. Nele, são explicitados e esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como assegurada a participação voluntária e a privacidade dos participantes e confidencialidade quanto à identidade e demais informações pessoais dos participantes da pesquisa. Além disso, nesse documento assumimos também o compromisso com o uso dos dados de pesquisa exclusivamente para fins acadêmicos.

Considerando agora o segundo e terceiro princípios acima mencionados (avaliação dos riscos e benefícios e não geração de danos aos participantes), os procedimentos metodológicos de construção dos registros da presente pesquisa, envolveram atividades que, em princípio, não implicavam qualquer risco a integridade física e/ou psicológica e de bem-estar dos participantes. Tais procedimentos foram planejados com o cuidado de evitar colocar os participantes em qualquer situação que possa lhe gerar desconforto. De qualquer forma, o pesquisador esteve atento a qualquer sinal de desconforto que pudesse ter sido apresentado por algum participante e, ao perceber quaisquer desses sinais, o

procedimento da pesquisa seria interrompido, sendo dada a assistência cabível ao participante. Dessa forma, asseguramos os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem estar do sujeito da pesquisa, com adequação entre competência do pesquisador e o projeto proposto.

No que se refere ao quarto princípio acima mencionado (relevância social da pesquisa), entendemos que se trata de uma pesquisa multirreferencial, que produziu a compreensão plural das identidades humanas, em especial das juventudes, objeto desse estudo. Ainda, essa pesquisa pode contribuir na prática cotidiana dos educadores, líderes comunitários, representantes de organizações sociais, dos próprios pais e mães etc., no que se refere à compreensão e o entendimento das identificações juvenis na contemporaneidade. De modo geral, é uma contribuição na possibilidade de mudança paradigmática nas diversas formas de trabalhos com as juventudes, tanto por organizações da sociedade civil quanto por escolas em diferentes níveis de ensino, de forma mais direta no município de Surubim, onde esta pesquisa se deu.

A seguir, explicamos como estruturamos, em termos de capítulos, a nossa dissertação.

NOSSA ROTA

> Creio que ele se aproveitou de uma migração de pássaros selvagens para fugir. Na manhã da viagem, pôs o planeta em ordem. Revolveu cuidadosamente seus vulcões. Ele possuía dois vulcões em atividade. E isso era muito cômodo para esquentar o café da manhã. Possuía também um vulcão extinto. Mas, como ele dizia: “Nunca se sabe!”, revolveu também o extinto. Se forem bem revolvidos, os vulcões queimam lentamente, sem erupções.
>
> O Pequeno Príncipe –
>
> (Antoine de Saint-Exupéry)

As reflexões empreendidas nesta dissertação estão organizadas em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o objetivo, problema, ideias de partida, aporte teórico; discorrendo acerca da conceituação sobre juventudes, procurando destacar os estudos relacionados à construção de identidades, à transdisciplinaridade, à complexidade e a processos educativos. Também discorre a respeito dos aspectos metodológicos que envolvem essa pesquisa. Os dois capítulos seguintes, segundo e terceiro, apresentam os desdobramentos advindos dos objetivos específicos. O segundo capítulo, apresenta o IPJ e os seus processos educativos transdisciplinares bem como a análise desses processos, considerando sua importância para construções de identidades juvenis em Surubim. O terceiro capítulo apresenta reflexões oriundas dos dados coletados, evidenciando que tais processos educativos transdisciplinares contribuem para construção de identidades jovens em Surubim. As Conclusões retomam os objetivos deste estudo, apresentando os resultados verificados na análise dos dados assim como questões que ficaram em aberto e faz ainda uma proposição de desdobramento de práticas educativas transdisciplinares.

Na primeira noite adormeci sobre a areia, a quilômetros e quilômetros de qualquer terra habitada. Estava mais isolado que um náufrago num bote perdido no meio do oceano. Imagine qual foi a minha surpresa quando, ao amanhecer, uma vozinha estranha me acordou. Dizia:

– Por favor... Desenha-me um carneiro!

– O quê?

– Desenha-me um carneiro...

O Pequeno Príncipe –

(Antoine de Saint-Exupéry)

CAPÍTULO 1

SOBREVOANDO A ÁREA

> Se lhes dou detalhes sobre o asteroide B 612 e lhes confio o seu número, é por causa das pessoas grandes. Elas adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?” Mas perguntam: “Qual é sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto seu pai ganha?” Somente assim é que elas julgam conhecê-lo.
>
> O Pequeno Príncipe –
>
> (Antoine de Saint-Exupéry)

1.1 As rotas definidas

Saint-Exupéry (2009) nos faz refletir acerca das mudanças conceituais em que somos acometidos quando nos tornamos “gente grande”. Aquilo que é suficiente para um determinado grupo social – em Saint-Exupéry (2009) crianças e pessoas grandes – pode não o ser para outro. Os sentidos e significados, se (re) fazem a todo instante e cada um deles ou o seu conjunto pode fazer pouco ou nenhum sentido, para um determinado grupo, pessoa e/ou instituição em um determinado espaço e tempo. É preciso, dessa forma, deixar muito claro o nosso local de fala e quais sentidos atribuímos aos nossos conceitos para que todos – tanto crianças quanto pessoas grandes – possam compreender de modo contextualizado. É nesta perspectiva que temos como objetivo principal neste capítulo **apresentar o tema, objetivos, problemas, aporte teórico e procedimentos metodológicos.**

1.2 Tema, objetivos e problema

O tema da investigação, como foi dito na introdução do trabalho, relaciona-se com dimensões individuais e coletivas de nossa vida. De verdade, investigar o IPJ e sua relação com a construção de identidades juvenis é algo muito caro e particular para mim, uma vez que envolve aspectos bastante intersubjetivos de minha vida. Em outras palavras, posso dizer que o tema da dissertação não é algo que tenha surgido de uma hora para outra, mas de elementos essenciais do nosso cotidiano, como uma espécie de causa de vida. Estamos imbricados nessa temática da raiz às folhas.

Investigar os aspectos transdisciplinares do IPJ e analisar como tais aspectos de desdobram na formação identitária de jovens partícipes do IPJ, foi um desafio importante, uma vez que fez aprofundar as teorias transdisciplinares e fez perceber que tais teorias dialogam com as compreensões sobre identidades flutuantes, transitórias e cambiantes, ao tempo que também dialogam com as teorias sobre processos educativos dialógicos, contextuais e reflexivos. Mesmo que em seus documentos iniciais, o IPJ não nomine sua natureza como transdisciplinar, depois de nossa investigação, começamos a perceber que o IPJ, desde seu nascedouro tinha por premissa as bases trans.

Várias perguntas foram feitas quando se pensou o tema d investigação, a saber: a) Que papel possui o IPJ na construção de identidades nas juventudes em Surubim? b) Quais características possuem os processos educativos do IPJ? c) Quais características possuem essas identidades construídas? d) O que difere a prática educativa do IPJ de outras práticas educativas? e) Existe diferença entre os jovens que tiveram acesso aos processos educativos do IPJ para aqueles que não tiveram? E por último, f) Se há diferenças, quais são?

Considerando essas perguntas de saída, foram construídas as seguintes hipóteses: 1) A| identidade é um conceito transitório e sua construção não se dá de forma linear e homogênea; 2) A juventude é uma categoria biopsicosociocultural heterogênea e diversa, implicando a compreensão de juventudes, no plural; 3) Uma abordagem transdisciplinar possibilita a compreensão e explicação da realidade e do real, sempre de forma recursiva e retroalimentadora; e 4) Organizações sociais,

neste caso o IPJ, são *locus* de construção de identidades plurais nas juventudes, pois oportunizam sua pertença social e identitária, um local de fala e de (auto) representação.

Levando em consideração as perguntas e as hipóteses acima, surgiu o seguinte problema: *a transdisciplinaridade dos processos educativos do IPJ é fundamental na construção de traços identitários plurais nas juventudes de Surubim, mais precisamente em seus participantes?* Esse problema remeteu-nos a um percurso investigativo, no qual a pesquisa teórica e a pesquisa empírica nos ajudaram sobremaneira. A pergunta que formula o problema nos incitou a buscar respostas e a formularmos objetivos para a nossa jornada.

Um primeiro objetivo, o geral, diz que iremos investigar, através de pesquisas teóricas e empíricas, os processos educativos transdisciplinares do IPJ e suas contribuições na construção das identidades das juventudes em Surubim. A partir desse objetivo geral, objetivos específicos emergiram, a saber:

- Apresentar o IPJ e seus processos educativos transdisciplinares.
- Analisar os processos educativos transdisciplinares do IPJ, considerando sua importância para a construção das identidades das juventudes em Surubim.
- Verificar de que forma o IPJ, a partir de seus processos educativos transdisciplinares, pode contribuir na construção de identidades nas juventudes em Surubim.
- Propor desdobramentos de uma prática educativa transdisciplinar que seja capaz de produzir identidades.

Entendemos que seria importante, antes mesmo de analisarmos de que forma o IPJ contribui na construção de identidades nas juventudes em Surubim, apresentarmos o próprio instituto e seus processos educativos. Essa apresentação ajudará o leitor a compreender, posteriormente, as análises em relação ao caráter transdisciplinar do IPJ. Desencadearemos assim, uma análise mais cuidadosa a respeito das características transdisciplinares do Instituto, materializadas através de seus processos educativos, mais precisamente das chamadas rodas de conversas. Os elementos coletados que nos serviram como *corpus* de análise, foram os documentos oficiais do IPJ, as transcrições e as gravações de vídeo e áudio das entrevistas e rodas de conversas.

1.3 NOSSO PERCURSO: O desenho da pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa versa sobre a investigação dos processos educativos transdisciplinares do Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ) e suas contribuições na construção das identidades das juventudes em Surubim. Essa investigação se deu com base na compreensão de que a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999; MORIN, 2013) é elemento fundante no processo de construção de identidades contraditórias (HALL, 2014), marcada pela diferença, por meio de símbolos (WOODWARD, 2014) e flutuantes (BAUMAN, 2005).

Para tanto, fizemos opção por uma metodologia do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012) na qual selecionamos três procedimentos metodológicos que tentarão responder os questionamentos e alcançar a realização dos objetivos desta pesquisa, a saber: a) Analisar os documentos oficiais do IPJ, tais como estatuto, projeto político pedagógico, entre outros, buscando conhecer sua prática pedagógica e sua "filosofia organizacional"; b) Realizar entrevista(s) com o Conselho Diretor do IPJ e c) Organizar e realizar rodas de conversas com jovens que são o público do IPJ para estudar de qual forma as práticas educativas transdisciplinares do IPJ tem contribuído na construção de identidades nessas juventudes.

Para fazer registro das etapas que discorrem a metodologia desse projeto, utilizamo-nos de recursos de gravação em vídeo e som para posterior transcrição. Para o uso destes recursos, foi levado em consideração aquilo que Peter Loizos (2014) discute a respeito dos usos dessas mídias (vídeo, filme e fotografias) como documentos de pesquisa.

Os detalhes a respeito do procedimento metodológico serão discutidos ainda neste capítulo no item 1.5.

1.4 EXPLORANDO O TERRITÓRIO: bases teóricas da pesquisa

Apresentaremos a seguir as bases teóricas que sustentam essa pesquisa. Discutiremos a respeito dos diferentes conceitos sobre juventude e as várias visões sobre o ser jovem. Ainda, abordaremos a construção de identidades, fundamentados

em aportes teóricos anunciados antes. Em seguida, trataremos sobre a transdisciplinaridade, elemento fundamental para essa pesquisa, procurando apresentar seus três pilares, a saber: os níveis de realidade, a complexidade e o terceiro termo incluído. Por fim, trataremos a respeito dos processos educativos, práticas essas que serão foco de análises nessa pesquisa, buscando identificar as características de uma prática educativa transdisciplinar.

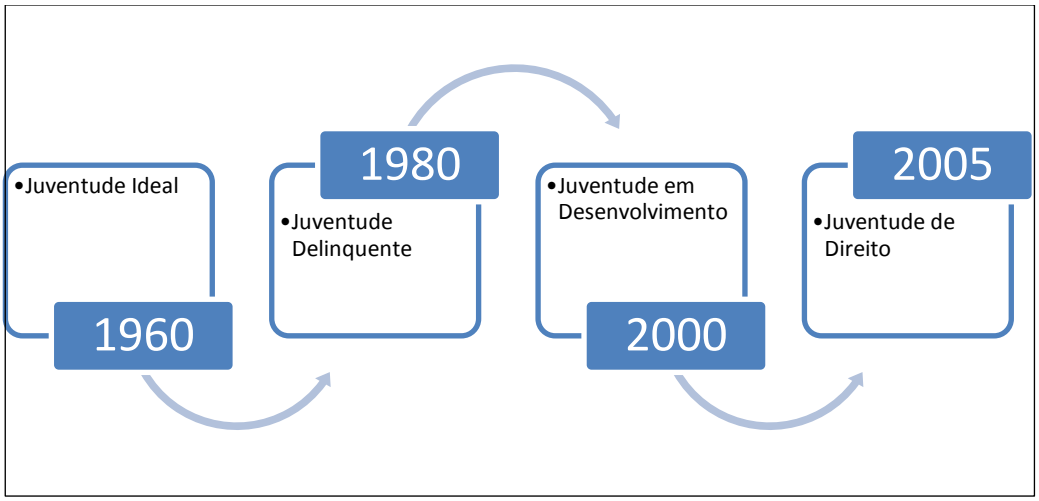
1.4.1 Reflexões sobre conceituações de juventude

Existem vários conceitos, várias ideias e compreensões do que vem a ser a juventude, tanto em caráter científico quanto político-ideológico. São muitas definições para caracterizar um momento da vida marcado, não somente por transformações biopsicológicas, mas, sobretudo pela forte presença desses indivíduos na sociedade. É ainda importante que se diga que ao longo da história, em cada sociedade, sua juventude foi conceituada de forma distinta. Nem sempre a juventude foi considerada como sujeito de direito. Essa premissa é recente, embora tenha sua importância histórica. Para compreender em que termos esse trabalho compreende a juventude, faremos um rápido apanhado histórico das várias formas em que a juventude foi assimilada no processo de construção da sociedade.

Temos a consciência de que as concepções que sustentaram o conceito de jovem e de juventude em cada época não foram sustentadas, por assim dizer, de forma pura, sem que nenhuma outra característica estivesse, simultaneamente, dando significado a tal conceito. Sabemos que qualquer tentativa de conceituar e/ou definir jovens e juventudes poderá incorrer num erro: ter a idade e os traços identitários do senso comum em relação a ser jovem e a ter juventude como parâmetros referenciais para tal conceituação. Entendemos, e é desse lugar de onde falamos, que as várias concepções sobre jovens e juventudes não são puras, porém invadidas umas pelas outras, o que, de um lado contribuía para a sustentação do referido modelo e, de outro, forçava a reflexão se, de fato, era possível conceber uma juventude com características tão homogêneas e definidas.

Na figura a seguir, somente para ajuda ilustrativa, criamos uma linha do tempo dos significados atribuídos à juventude com o passar dos anos. Essa linha apenas nos aponta como o tema da juventude ganhou projeção no cenário político, mas não discute as nuances que envolvia o ser jovem em cada época e quais significados eram atribuídos por estes sujeitos a essa etapa específica da vida. É imprescindível que se diga ainda que o que propomos com a linha do tempo abaixo se configura como uma maneira de perceber que, ao longo das décadas, a partir de diferentes fatores, que discutiremos ainda neste capítulo, os jovens foram "ganhando" espaço no cenário nacional, algumas vezes de carona com visões negativas ou minimizadas, outras tantas, com a ideia de que seriam os jovens os únicos capazes de produzir as mudanças sociais necessárias em cada época.

Figura 1 – Linha do tempo sobre concepções de juventude



Fonte: O autor (2016)

Na figura acima, percebemos que a forma como a juventude foi percebida ao longo dos anos tem mudado. A imagem mostra um recorte muito resumido das transformações e mudanças conceituais a respeito da etapa juvenil na sociedade. Embora seja bem generalizada, cada "fase" apresentada na figura propõe reflexões a respeito dos significantes e condicionantes históricos que sustentavam cada uma dessas concepções. Como dissemos antes, nenhum desses "conceitos" ou "modelos" era puro, ou seja, sofria interferência de outras concepções, o que produzia um efeito recursivo e retroalimentador no conceito de juventude em cada época.

Durante a década de 1960, aqui no Brasil, emerge um conceito de “juventude ideal”.

Conforme Abramo (2005), nesse período, ser jovem implicava ser escolarizado e pertencer à classe média, participar de manifestações e acreditar em mudanças sociais. No momento em que “as manifestações estudantis e juvenis parecem ter atingido o grau máximo de utopia e de capacidade de interferência nos acontecimentos sociais” (ABRAMO, 2005, p. XIII). No entanto, tal modelo acabou por desconsiderar a existência dos jovens não escolarizados e não pertencentes à classe média. Isto é, para ser jovem, para ter juventude, conforme as exigências desse modelo, necessariamente o jovem teria que atender as características abstratas impostas de modo exógeno ao universo real.

Ainda segundo Abramo (1994, p. 38), esse modelo de juventude ideal foi construído, de forma mais especial, “(...) por intermédio dos movimentos estudantis, da contracultura e do engajamento em partidos políticos de esquerda” onde o debate se dirigia para o papel que estes movimentos “(...) jogavam na continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam como herança”.

A imposição exógena de um modelo de juventude ratifica que a emergência de um conceito sobre jovem e juventude faz surgir, ao mesmo tempo, uma série de problemas. Os problemas, de modo geral, estão relacionados às questões de identidade. Se para ser jovem, é necessário ser idealista e utópico, aquele que não for nem uma coisa e nem outra, não será jovem, o que se desdobram em uma série de incoerências, tantos em termos individuais quanto em termos coletivos. Segundo Abramo (1994), a juventude ideal é aquela que “não trai” as características do ser jovem e do ter juventude. Esse problema tem relação direta com o que discutimos em nossos estudos mais adiante.

Ainda importante dizer que o modelo de juventude ideal, fundado na ideia de que ser jovem é ser escolarizado, pertencer a classe média, ser ativista, fazer parte de movimentos sociais, de fato, não era contextual, posto que sua abstração não traduzia a realidade de uma série de pessoas que estavam cronologicamente categorizadas como jovens. Na década de 60, além da escolarização, havia um outro elemento, esse demasiado forte, que demarcava a ideia de ser jovem e de ter juventude, “ser antiditadura militar”, todavia, muitos jovens não se encaixavam no

perfil de bravura esperado pela sociedade da época. O envolvimento com questões políticas e de transformação social atingiu uma parcela específica da sociedade e não toda ela. Por vários motivos, muitos jovens, mesmo inseridos em um processo de escolarização, não estavam inseridos nos movimentos antiditadura. Esses jovens, portanto, não adquiririam o status de juventude de sua época.

Durante muitos anos, a juventude foi associada à violência. Essa visão "empurrava" os jovens a uma situação de rebeldia. Jesús Martín-Barbero (apud MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 11) comentando a respeito do assassinato do Ministro da Justiça da Colômbia, em meados dos anos 80, por dois jovens de moto, escreveu: "(...) Foi então que o país pareceu se dar conta da presença, entre nós, de um novo ator social: o jovem (...)", portanto essa percepção da juventude se deu através da protagonização dos mesmos "(...) em manchetes e editoriais de jornais, em novelas e outros programas de televisão, transformando-se, inclusive, em objeto de pesquisa". Essa percepção, por volta da década de 1980, identificava a juventude como delinquente, criminalizando perigosamente a figura do jovem.

Abramo (1994) comentando a respeito de como os *punks* eram interpretados entre as décadas de 70 e 80, no Brasil, quando do seu surgimento, cita que é comum caracterizar a "condição juvenil" numa tradição de rebeldia. Dessa forma, numa determinada época histórica, ser jovem estava diretamente associado a ser rebelde. Essa característica, em nossa percepção, acompanha até hoje a compreensão da juventude.

Como na concepção anterior, a instalação da ditadura, no processo político do Brasil, deve ter influenciado a percepção que se tinha (e ainda se tem) da juventude. Até a volta do regime democrático no Brasil, muitas manifestações foram organizadas em torno da luta pela queda da ditadura. A grande maioria dos participantes desses movimentos era jovem. Com a grande manipulação pela ditadura na mídia o que se noticiava, eram jovens de conduta violenta. As notícias, por serem controladas pelos órgãos de repressão da época, manipulavam as informações parecendo que as mortes ocorridas nas manifestações e fora dela eram ocasionadas pelos indivíduos e não provocadas pelo regime ditatorial.

Talvez as manifestações em torno da retomada da democracia no Brasil, desde os anos 60, foram as principais "causas" de a juventude assumir uma visão

de delinquência no cenário político até os dias de hoje. O jovem é muito associado a sentimentos. Quando não é de bravura e força de vontade, é associado à delinquência ou violência.

Não estamos dizendo que com a volta da democracia a definição que empurrava os jovens para uma visão de violência foi imediatamente superada ou substituída. Portanto, com o surgimento de diversos organismos sociais, inclusive em torno das questões que diziam respeito às crianças e adolescentes, a juventude passava a ganhar novo impulso no imaginário social brasileiro.

Depois que os temas relativos às crianças e aos adolescentes começam a ganhar projeção no Brasil, especialmente a partir da mobilização para a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 90, começa surgir uma ideia de sujeito em desenvolvimento. A juventude passa agora a ser uma fase da vida caracterizada por ser incompleta, em desenvolvimento. Surge então a imagem do “adulto ideal”, o modelo pelo qual os jovens precisam basear seu desenvolvimento. Marialice Foracchi (1972) comenta que cada sociedade elabora o seu modelo de adulto ideal onde estão inscritos as mais ambiciosas características de sua época. Dessa forma, o jovem passa a ser encarado como um momento de preparação para a fase adulta, dentro do modelo ideal de adulto daquela referida sociedade.

Nesse processo, como cita Foracchi (1972, p. 22), há “um ponto de inflexão crítico, constituído pela passagem da condição de jovem para a condição de adulto”, o que se dá devido a complexidade das formas de organização social em cada sociedade, as alternativas que se apresentam à juventude, entre outros fatores. A imagem da sociedade em que a juventude se espelha ainda não está nítida, devido sua busca de identidade e a permeabilidade de suas relações (FORACCHI, 1972).

A autora enfoca ainda que nessa passagem, da juventude à fase adulta, há mais do que uma transição, há uma crise, o que caracteriza o ponto de convergência da marca social e psicológica da juventude. Tornar-se adulto não significa apenas deixar de ser jovem; no dizer de Foracchi (1972, p. 30), mas “assumir-se como adulto corresponde ao esforço de colocar-se diante das opções de vida que o sistema apresenta e enfrentá-los como tais”. A autora acrescenta ainda que “Crescer

e tornar-se adulto são tarefas terrivelmente difíceis em nossa sociedade" (FORACCHI, 1972, p. 30).

Nesta fase juvenil, o sujeito é "suspenso" de suas obrigações. Está numa fase de "moratória", onde as cobranças e as responsabilidades não são condicionantes para sua presença na sociedade. Esta fase é socialmente compreendida como "adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação. Um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania" (ABRAMO, 2005, p. 41). A juventude surge então, como uma "segunda socialização", uma preparação para a complexidade das relações de produção trazidas pela sociedade industrial, conforme comenta Abramo (2005).

Abramo (2005) cita ainda, que essa preparação era dada por instituições especializadas, ou seja, a escola e estas duas situações – a não obrigação do trabalho e dedicação exclusiva ao estudo – tornaram-se elementos centrais na compreensão do que se chamou de condição juvenil. Mais tarde, vai dizer Abramo, depois que se ampliam as instâncias de preparação, não sendo mais apenas a escola – nem a família – e, tomando campo a importância do lazer, cultura, a construção da sociabilidade, das identidades etc. para essa juventude o conceito de moratória é ampliado, tornando-se, para além da suspensão e adiamento da vida adulta, "processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política, etc." Esta premissa nos leva a concluir que "A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta" (ABRAMO, 2005, p. 43).

Com a promulgação do ECA, em 1990, o que foi chamado de direitos das crianças e dos adolescentes apontava para uma lacuna geracional. A partir do ECA indivíduos de zero até 18 anos incompletos – excepcionalmente até os 21 anos – tinham reconhecidos sua condição peculiar de sujeitos de direitos, embora em desenvolvimento. Essa premissa indicava outra situação que não era resolvida com a garantia de direitos para esta parcela etária da população. "Os problemas da juventude" [6] não se resolviam quando o sujeito alcançava a maioridade aos 18 anos

[6] O que chamamos de problemas da juventude está relacionado aos problemas sociais que, na fase juvenil, se torna mais intenso. Como exemplo, podemos citar a gravidez precoce, o uso abusivo de drogas, desemprego, suicídio, violência etc.

de idade, muitas vezes era depois de então que as problemáticas que assolavam o universo juvenil ganhava maior projeção. Era preciso então criar mecanismos que fossem capazes de perceber a especificidade dessa parcela populacional.

Mais recentemente, no Brasil, o jovem é encarado enquanto sujeito de direito. Essa premissa está expressa no Estatuto da Juventude que, além de definir prioridades e responsabilidades na condução da política de juventude, ainda se refere a fazer uma definição etária de quem pode ser considerado jovem no país. Esse recorte etário define que são considerados jovens no país os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade, o que significa que estes indivíduos serão sujeitos dos direitos expressos no Estatuto da Juventude, abrindo mão de outras faixas etárias (BRASIL, 2014).

Essa “conquista” da juventude enquanto sujeito de direito, como vimos, não foi simples nem tão pouco homogênea. Ainda subscreve no seio da sociedade, em especial nas instituições conservadoras, a compreensão do jovem enquanto problema, preparação para a vida adulta ou como solução para seus problemas institucionais. É importante que se diga que essas visões coexistem. O surgimento de uma não extinguiu a outra, apenas produziu novos “modelos” ou “formas” de perceber essa população. Talvez essa realidade esteja vinculada ao modelo que fora desenhado como ideal para a juventude ao longo da história, como descrevemos nos tópicos acima.

Embora a questão do recorte etário que caracteriza a juventude, no Brasil, está claro, definido e delimitado, ainda permanece muitas perguntas do que, de fato, significa “ser jovem” e/ou estar inserido numa juventude. O termo juventude tem ganhado projeção nos discursos e pautas políticas, assim como na mídia, na educação, no marketing etc., mas a compreensão do significado do que é juventude ainda é questão de recorrente debate e pesquisas.

É importante que se diga ainda que o Estatuto da Juventude no Brasil, lei 12.852 de 05 de agosto de 2013, não foi uma conquista fácil e rápida. Foram mais de dez anos de discussões, mobilizações e pressões no campo da política pública brasileira. Antes mesmo que o Estatuto da Juventude fosse efetivado outros dispositivos marcaram a “conquista” da compreensão da juventude enquanto sujeito de direitos. Entre esses dispositivos podemos citar a criação na Câmara de

Deputados da Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude, criada em 2004; a criação pelo Governo Federal do grupo interministerial composto por 19 Ministérios e Secretarias Especiais, também em 2004; a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovem (ProJovem), em 2005; aprovação da Emenda Constitucional 65, em 2010.

Figura 2 – Surgimento da Política Nacional de Juventude no Brasil

Fonte: O autor (2016)

Elegemos como marco da definição da juventude enquanto sujeito de direito, de acordo com a figura 1, o ano de 2005, ano de criação da SNJ, Conjuve e ProJovem, pois acreditamos que esses dois primeiros foram instrumentos importantes para a conquista do Estatuto da Juventude, só promulgado em 2013 e das demais conquistas políticas que se “iniciaram” a partir de 2005, como é o caso da criação de organismos governamentais nas esferas municipais e estaduais, dos conselhos municipais e estaduais de juventude, das conferências de juventude e de uma série de outros dispositivos que discutiam a efetivação dos direitos das juventudes.

O Estatuto da Juventude é, portanto, fruto de uma série de lutas que contribuíram para a chamada “Era dos direitos juvenis”. Este dispositivo legal trata a respeito do conjunto de direitos que deve ser garantidos e promovidos pelo Estado

brasileiro. Os direitos da juventude deixam de ser uma política de governo e passam a ser uma política de Estado. O que ele faz é detalhar aquilo que já é garantido na Constituição Federal, dando responsabilidades distintas aos entes federados. Este estatuto cria também o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) que deve organizar, em todo o país, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações, planos e programas que constituem as políticas públicas de juventude.

Seria importante também destacar que além dos dispositivos legais citados anteriormente como impulsionadores para a criação do Estatuto da Juventude, portanto de uma concepção de jovens enquanto sujeitos de direitos, as Conferências de Juventude também teve sua importância neste processo. Desde 2008, com a primeira Conferência Nacional de Juventude, que as discussões em torno da efetivação de uma política de juventude sólida e universal ganha mais visibilidade e solidez. As conferências também servem para mobilizar jovens e organizações de juventude em torno da temática. A pressão social é um elemento chave para a construção de mecanismos políticos que atendam a parcelas específicas da população, em especial aquelas mais vulneráveis.

Talvez impulsionados pela criação de uma Secretaria Nacional de Juventude e de um Conselho Nacional de Juventude, estados e municípios em todo o país começam a criar organismos locais de gestão dessa política. Cresce consideravelmente o número de órgãos da administração pública que lidam com o público jovem do Estatuto, aqueles entre 15 e 29 anos de idade. Cresce também o número de Conselhos de Juventude, mobilizados em torno do monitoramento das ações governamentais para as juventudes. As organizações juvenis também são instrumentos legítimos de fomento de uma política de juventude. Estas, portanto, têm seu impulso maior com a redemocratização do país, após o período da ditadura, com a promulgação da chamada Constituição Cidadã, em 1988.

Todo esse arcabouço produziu, além da concepção da juventude sujeito de direito, uma linha tênue entre a juventude do Estatuto e a “juventude real”. A idade é o principal definidor no conjunto normativo do Estatuto da Juventude, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto do Idoso. Juridicamente, a idade é a característica primeira na definição da aplicação dessas leis. Assim, cada

dispositivo legal define seu público através desse recorte muito específico que é a idade. A discussão a respeito das características externas à biologia do sujeito não consegue ser contemplada num documento jurídico dessa natureza. Dimensões como a experimentação social, o local de moradia, as expressões culturais, por exemplo, não compõem o almanaque de características que dão forma ao significado do ser jovem neste dispositivo.

Dessa forma, a exemplo da primeira concepção de juventude que apresentamos no início dessa seção, em que o modelo de juventude escolarizada engajada na transformação social excluía os demais perfis da juventude da época, essa concepção estatutária da juventude também deixa a margem outros indivíduos que não estão na faixa etária definida e, portanto, deixam de ser jovens para esse dispositivo. Existe um grupo de indivíduos com características semelhantes as dos indivíduos com idade entre 15 e 29 anos, ou porque ainda não conseguiu se “livrar” da tutela de seus pais ou porque a fase adulta ainda não apontou em sua juventude ou até mesmo porque não se deseja nunca perder o status de ser jovem, portanto viril, dinâmico e alegre.

Nesse sentido, uma questão surge emergente a partir do que fora discutido até o presente: existe diferença no conceito/compreensão no que é ser jovem e o que vem a ser juventude? Para arriscar uma resposta a essa indagação, é preciso levar em consideração fatores importantes como faixa etária, condições socioeconômicas, cultura, localização e uma série de outros elementos que colaboram para a construção do conceito de juventude e do(s) significado(s) de ser jovem em cada sociedade. Muito embora consideremos esses fatores, o conceito do que é juventude ou o que significa ser jovem não é simples de ser respondido, visto a diversidade e a singularidade de aspectos em que tal pergunta está inserida. O que nos parece sensato dizer é que o “conceito de juventude é bem elástico”, incluindo, ou talvez seja melhor dizer, não excluindo os adultos (KEHL, 2004, p. 89).

De um lado, temos a compreensão do que é ser jovem através de um recorte etário – como vimos a partir da definição no Estatuto da Juventude – o que exclui todas as outras pessoas fora desse recorte e, de outro, temos no imaginário social que ser jovem é ter força de vontade, ser viril, dinâmico etc., o que engrossa os

sujeitos que podem fazer parte desse grupo, incluindo não somente “os de idade jovem”, mas os “jovens de idade” ou ainda, “jovens de espírito”.

Conceituar o ser jovem nunca foi tão simples em nenhuma sociedade. O tema foi, e é causa de desafio recorrente em muitas delas. Assim como existem várias definições sobre juventude, também o “ser jovem”, ganha diversos aspectos: do desenvolvimento biológico e psicológico da pessoa; das definições de oportunidades; das prioridades baseadas por aspectos demográficos e estatísticos, das posições sociológicas que definem "o ser jovem" como um período de diversas e complexas transições que levam à emancipação e à autonomia ou a outras formas de dependência distintas da condição de vida anterior.

Maria Rita Kehl (2004) comenta que a juventude, além de um sintoma da cultura, é um estado de espírito. Ao passo em que essa juventude representa uma considerada fatia do mercado de consumo, é também uma condição onde todos querem ser incluídos. Ainda segundo Kehl (2004), saímos da fase juvenil e pulamos para a velhice, deixando uma lacuna no lugar que deveria ser ocupado pelo adulto, o que desmistifica a compreensão de que a juventude é uma preparação para a vida adulta, já que esta juventude é estendida.

Juventude também é um conjunto de sentidos e corporeidade. Como citou Martin-Barbero (2008), a questão do ser jovem está imbuída de distintos rituais, entre eles o de se vestir, tatuar-se, o cuidado com a estética do corpo e de se adequar aos modelos propostos pela sociedade, pela mídia e pela moda. Seria, por assim dizer, que estes rituais são uma linguagem usada pela juventude e ainda para juntar estes jovens “através da comunicação corporal que ela gera” (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 22).

A essa questão da produção de estilos por parte dessa juventude, Abramo comenta que:

> Envolve a elaboração crítica de questões relativas à sua condição e a seu tempo e significa também um esforço de expressão dessas elaborações no espaço público, esforço que implica em uma intenção de intervir nos acontecimentos (ABRAMO, 1994, p. xv).

Ainda, surge a compreensão de que a juventude está condicionada a ser um momento da vida vivido com menores responsabilidades para, de um lado, romper

com a condição de carência e por outro, na possibilidade de experimentar/viver momentos de prazer, diversão e lazer (KOWARICK, 1985; MADEIRA, 1986, TELLES e ABRAMO, 1985 apud ABRAMO, 1994). Com base nessa afirmação, Abramo (1994) comenta que entre os jovens das camadas populares essa noção de juventude está ligada na possibilidade de escapar das dificuldades de sua vida, seja pela necessidade da construção de uma proposta de futuro, seja pela condição maior de liberdade para se gozar a vida.

Dentro de toda essa discussão, as identidades pessoais e coletivas também merecem destaque quando o assunto é percepção dos significados do ser jovem. As características e os momentos distintos apresentados até agora não chamaram atenção para o que torna não homogêneo as visões de juventude em cada época. Questões étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e lugar de moradia, por exemplo, interferem diretamente nos significados em ser jovem em cada época. O que estamos querendo dizer é que ser jovem mulher, ou ser jovem homossexual, ou jovem do campo, ou ainda jovem negro tem suas especificidades. E para além do que apresentamos como características múltiplas dessa fase é preciso ainda levar essas identificações como elementos construtores de significados pelos jovens.

Iremos concordar que qualquer uma das visões sobre juventude discutidas acima não consegue dar conta do grande leque da diversidade identitária nesta fase da vida. Concordando com a pesquisa de Elaine Müller (2008) a transição da juventude para a fase adulta não é linear, nem tão pouco homogênea.

> O embaralhamento cada vez maior das normas, comportamentos e papeis próprios a cada idade; a juvenilização do mercado de consumo; o aumento da expectativa de vida e do período de escolarização; as mudanças no mercado de trabalho etc. são algumas das situações que têm levado a uma recronologização do curso da vida (MÜLLER, 2008, p. 14).

Com isso, percebemos que por mais que pareça padrão, as percepções sobre as juventudes possuíam distintos significados para diferentes juventudes. As questões que afetavam a construção da identidade de uma parcela específica da juventude numa determinada época não conseguia responder pelas especificidades de outros agrupamentos juvenis. Enquanto a entrada no mercado de trabalho poderia representar a transição para a vida adulta para os jovens rapazes das

classes populares, por exemplo, era a gravidez que talvez “empurrasse” as jovens moças para a fase adulta, ou encurtasse o período de sua juventude.

A “experiência”, conforme discute Walter Benjamin (2009, p. 21) é “(...) a máscara do adulto (...)”, que, em seu roteiro de vida, leva a carga de já ter vivido tudo, que mais parece um novo ciclo que segue ininterrupto. Colado ao *status* do adulto está a sua experiência ou vice-versa. Chegar a adultez significa já ter experimentado a juventude, ou seja, já ter vivido uma etapa da vida que possui significados de preparação, desenvolvimento, rebeldia e aprendizado. Tornar-se adulto parece um caminho sem volta no qual a experiência atesta essa ascensão. Contudo, Müller (2008) discute exatamente o contrário. A chegada à fase adulta pode ser reversível. Para a autora, a transição é a vida inteira.

> A transição da juventude à adultez parece ganhar, assim, uma existência própria, quase se transforma ela mesma numa idade, na medida em que os sentidos dados à juventude e à idade adulta não são mais tão unívocos. Talvez o que todas estas mudanças podem estar indicando é que é cada vez mais difícil delimitar o início e o fim de cada idade da vida (MÜLLER, 2008, p. 17).

Nesta perspectiva, ser jovem está associado a um período do “não-ser” ou do “não-lugar”. O jovem ainda não é adulto e ainda não adquiriu experiência. Ser jovem, portanto, é um *status* de preparação. Aqui destacamos as especificidades em ser jovem com características subalternizadas pela sociedade. O “não-lugar” de um jovem homossexual, por exemplo, que tem a expressão de sua sexualidade negada pelo modelo social heteronormativo é mais tênue do que de outros jovens não homossexuais. Assim como é tênue também o “não-lugar” das jovens mulheres, dos jovens negros, dos jovens campesinos, por exemplo.

Em algum momento da história, o significado do termo “jovem” se confunde com o termo “juventude” e neste contexto, entendemos ser um distinto do outro, embora pareçam que estão conectados ou interconectados.

Juventude está ligada à situação cultural e grupal. Está ligada a um contexto sócio histórico ou político capaz de definir as formas de estar na sociedade. “Juventude” se apresenta como uma forma de “organização social” e não simplesmente uma época da vida. Enquanto isso o “ser jovem” nos remonta a um

dado lugar no tempo e espaço, a uma data específica, ou uma idade. “Jovem” está ligado diretamente a uma faixa etária, ou um ciclo da vida do ser humano em que todos passarão por ele.

Assim, jovem é a pessoa que atingiu uma idade ou um conjunto de modificações que completou uma fase do ciclo da vida, a saber: a infância, e agora, antes de se tornar adulto, passa pelo ser jovem. Inclusive, essa premissa é percebida na definição de uma faixa etária específica para ser considerado jovem no Brasil quando o Estatuto da Juventude bem como o ECA definem, com base no recorte cronológico, quais sujeitos fazem parte de suas diretrizes.

Portanto, a idade, como elemento definidor, não pode ser considerada de forma isolada. A escolha de uma faixa etária para ser considerada jovem pelo Estatuto da Juventude não esgota a discussão e a compreensão de que ser jovem compreende fatores múltiplos que perpassam essa cronologia etária. A chegada a uma determinada idade cronológica não garante que o indivíduo tenha adquirido todas as características socialmente esperadas para aquele grupo etário. É preciso considerar um vasto campo de possibilidades no tocante ao conceito de ser jovem. Dessa forma, teremos “jovens” e “juventudes” que assumem um lugar específico na história e no contexto social.

Abramo (2005) diz que após o momento das grandes manifestações estudantis em que a juventude passou a ter visibilidade pegando carona com o sentimento de transformação do sistema cultural e político da época, a questão da juventude foi “esquecida”. O debate crescia em torno das problemáticas em torno das crianças e dos adolescentes em situação de risco em que, essa temática aparecia de forma urgente e de muita gravidade, desencadeando a atenção e os esforços sociais em torno da defesa dos direitos desses indivíduos. “Os jovens propriamente ditos ficaram fora do escopo das ações e do debate sobre direitos e cidadania” (ABRAMO apud ABRAMO, 2005, p. 39).

(Re) emerge a preocupação com a juventude quando se dá conta de que os problemas da vulnerabilidade e de risco não se encerram aos 18 anos, mas, como disse Abramo (2005), muitas vezes, intensificam-se a partir de então. A autora cita também que essa “(re) descoberta” da juventude se deu através do aparecimento de novos atores juvenis, ligados, principalmente, a um estilo cultural que vieram

reivindicar e pontuar questões que os afetavam mais diretamente, diferentes das questões que fora colocadas pelas gerações juvenis passadas e pelas quais, para estes, não haviam formulações políticas.

Embora toda essa perspectiva de que a juventude deva ser encarada enquanto sujeito de direito e não mais dentro de um modelo ideal, como problema ou pessoa em desenvolvimento, é salutar dizer que os estudos a respeito da condição juvenil já compreendem a existência de diversas juventudes, com características plurais. Dessa forma, é possível afirmar que não existe juventude – no singular, como se todos os jovens e culturas/agrupamentos juvenis fossem iguais, que possuíssem as mesmas características.

A compreensão de que a construção biopsicossociocultural da juventude – portanto sua(s) identidade(s) – se dá a partir de elementos históricos, sociais, psicológicos, culturais, biológicos (etc.) nos obriga a perceber que existe mais de uma juventude, portanto juventudes – no plural (ABRAMO, 1994, 2005), pois se compreende que cada um desses elementos, por si só e coletivamente são distintos e possuem características singulares em cada época e para cada povo. E se esses elementos identitários não são estáticos, imóveis, fixos e sim cambiantes, flutuantes e distintos, seria impossível conceber uma única juventude, que seja igual e homogênea, nem mesmo entre si.

Compreendendo, portanto, que vários fatores contribuem de forma (in) direta para a construção da juventude na sociedade e que tal fenômeno interfere na compreensão das pessoas em relação ao significado do que vem a ser a juventude em sua época é que desenvolvemos o conceito de juventude qual irá atravessar todo nosso trabalho. **Assim sendo, para nós, juventude é uma categoria biopsicosociocultural instável, que tem a experimentação como processo gradual de autonomia.**

1.4.2 De qual (ais) identidade(s) estamos falando?

A identidade, ou melhor seria chamar de identidades, não é um tema por completo compreendido, estudado e desenvolvido nas ciências sociais como

comentou Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2014). Como é comum em outros fenômenos sociais, trazer uma definição única e estável a respeito do conceito de identidades se torna demasiadamente difícil, pelo simples fato de que essas ciências não são fixas e imutáveis. Desenvolveremos, portanto, a ideia de que as identidades são contraditórias (HALL, 2014) marcadas pela diferença, por meio de símbolos (WOODWARD, 2014) e flutuantes (BAUMAN, 2005).

Kathryn Woodward (2014) comenta que a identidade é relacional. Compreendemos então que para a juventude existir depende de algo fora dela: a saber, de outra identidade – criança ou adulto, por exemplo – de uma identidade que ela não é, que seja diferente dela, mas que forneça ao mesmo tempo condições para que ela exista (WOODWARD, 2014). A autora ainda comenta que esta marcação da diferença apresenta algumas problemáticas, entre elas a negação de que não existam nada similar entre os grupos/categorias sociais. “A diferença é sustentada pela exclusão: se você é sérvio, você não pode ser croata, e vice-versa” (WOODWARD, 2014, p. 9), em outras palavras, ser jovem é “não-ser” (mais) criança, ou “não-ser” (ainda) adulto, assim como ser campesino é “não-ser” urbano.

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2014, p. 40, grifos da autora).

Por sua vez a construção das identidades é dada por meio de símbolos e essa construção é tanto simbólica quanto social, segundo afirma Woodward (2014). A dinâmica entre “o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades” dando significado às práticas e às relações tecidas socialmente (WOODWARD, 2014, p. 14). O diálogo entre aquilo que é experimentado ou construído socialmente, portanto coletivo, para aquilo que é experiência ou que faça parte do constructo

pessoal e particular, faz parte da ideia de que a classificação da diferença é processo vivido nas relações sociais, conforme discutiu Woodward (2014).

Em relação a esses significados acerca da dinâmica entre social e simbólico, se faz necessário analisar os sistemas de representação que têm relação entre a cultura e o significado, segundo Woodward (2014). São essas representações que dão sentido ou significado aos nossos sistemas simbólicos que por nós são produzidos ou dizem daquilo que nós somos. São essas representações que estabelecem identidades individuais e coletivas e esses sistemas simbólicos são possíveis de responderem as indagações pessoais da construção e/ou percepção da identidade do sujeito. Esses sistemas de representação são capazes de construírem o lugar da fala e do posicionamento da pessoa, neste caso o jovem.

> A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou/ O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem ser posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2014, p. 18).

Dentro desse universo, os jovens se relacionam por entre aquilo que Bourdieu chamou de “campos sociais” (apud WOODWARD, 2014, p.30). Esses “campos sociais” exercem diferentes papeis no que diz respeito à autonomia dos envolvidos. “A etnia e a ‘raça’, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação” (WOODWARD, 2014, p. 32). Essas formas de identificação têm mudado ao longo dos tempos e assumido novas expressões e novas representações.

Esses campos sociais, como é o caso do IPJ, assumem um posicionamento não essencialista a respeito da identidade, quando compreendem/acreditam que o processo identitário de seus sujeitos – neste caso específico as juventudes –, não é unilateral, nem fixo. Para definir uma posição não essencialista, focalizamos nas “diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas”, no que diz respeito ao seu próprio grupo social ou entre “outros grupos étnicos” (WOODWARD, 2014, p.12). Essa concepção tem direcionado para a compreensão de que as identidades não são fixas, porém cambiantes, como afirma Woodward (2014, p. 33):

> As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas [e construídas] quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições.

É importante que se diga ainda que essas identidades cambiantes, diferentes, diversas, podem entrar em conflito (WOORDWARD, 2014). Como comentou Woordward (2014), a complexidade da vida moderna exige que o sujeito assuma diferentes identidades a todo instante, o que pode gerar um conflito quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outras identidades. Como exemplo, podemos citar a exigência que a sociedade faz ao sujeito jovem de ser engajado com as mudanças sociais de sua época, o que envolve disponibilidade e responsabilidade de estar envolvido em movimentos políticos, manifestações sociais, reuniões de mobilização, entre outras, o que interfere com a identidade de estudante e/ou de trabalhador assalariado. “Esses conflitos surgem das tensões entre as expectativas e as normas sociais” (WOORDWARD, 2014, p. 33).

Ainda é preciso considerar que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”; em essência “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades” e ainda “fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2014, p. 9). Isso se dá, devido a uma mudança na estrutura social das sociedades modernas, segundo Hall. Para ele, essas mudanças têm fragmentado as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” que outrora tinha disposto o indivíduo enquanto sólidas construções sociais, no entanto, hoje tais transformações se encontram “abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2014, p. 10). Hall acrescenta ainda que este processo constrói o sujeito pós-moderno que não possui uma “identidade fixa, essencial ou permanente”, ou seja, esse sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (2014, pp. 11-12). Hall comenta ainda que

> Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso,

> à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (2004, p. 12).

Em acordo com o que disse Woodward (2014), Hall (2014, p. 11) afirma que o "Sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas". Isso nos leva a concluir que não é possível pensar em um único "modelo" de juventude, em um único comportamento juvenil, portanto, esse trabalho compreende o fenômeno juvenil de forma plural e, dessa forma, também suas identidades.

Essa compreensão de identidades contraditórias ou não resolvidas, desenvolvidas por Stuart Hall (2014) confirma o que já discorremos antes, a respeito da produção de sentidos e significados para os diferentes jovens. A fase juvenil, por si só, já é percebida como contraditória. Espera do jovem algo e ao mesmo tempo se nega o direito de sua autonomia. Parece contraditório ser jovem, o que significa ter possibilidade para experimentar as coisas sem assumir nenhuma responsabilidade fixa, e assumir uma família, que exige mudança de hábito, de comportamento e responsabilidade. Parecem não resolvidas as identidades dos jovens que ainda não assumiram sua homossexualidade, sua negritude ou que têm vergonha de viverem no campo, por exemplo. Essas identidades – contraditórias e não resolvidas – são, portanto, frutos da sociedade que elas mesmas se opõem.

Usando o conceito de "deslocamento" de Ernesto Laclau, Hall (2014) comenta que as sociedades modernas estão em mudança constante, rápida e permanente. Esse deslocamento produz uma estrutura cujo centro é deslocado, "(...) não sendo substituído por outro (...)" centro e sim por "(...) uma pluralidade de centros de poder (...)", no dizer de Hall (2004, p. 13). Hall acrescenta ainda, com base em Laclau, que essas sociedades modernas não possuem nenhum centro único e não se desenvolvem a partir de uma única lei ou causa. Essa característica produz diferentes posições do sujeito e, como já dissemos antes, diferentes juventudes:

> As sociedades da modernidade tardia (Laclau) , são caracterizadas pela 'diferença'; elas são atravessadas por diferentes divisões e

> antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos (HALL, 2004, p. 14).

Corroborando com a ideia de que as identidades não são fixas e nem permanentes, Zygmunt Bauman (2005) afirma que elas são flutuantes e que algumas delas são de escolhas nossas e outras por imposição das pessoas em nossa volta: “As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 35). Dessa forma, as identidades tornam-se cada vez mais frágeis e provisórias e estas, “ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Dito isto, e levando em consideração a elasticidade do conceito de juventude, é possível discorrer a respeito da flexibilidade da construção das identidades e identificações juvenis. Não é possível pensar num modelo de juventude que seja fixo, seja nas próprias expectativas em relação às exigências externas, seja no próprio formato de suas características internas. Assim, entendendo a juventude como um grupo social livremente flutuante, no dizer de Bauman (2005, p. 35), encarado como o herói popular, estar fixo, ou seja, “ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto”.

Dessa forma,

> Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Essas mesmas identidades flexíveis também são temporárias e de curta duração. Não se espera que o sujeito assuma, para sempre, uma identidade imutável, fixa ou mesmo que a use por muito tempo. Como bem discutiu Bauman (2005), se identificar com algo é dar espaço a um destino desconhecido que não se pode controlar. O autor comenta ainda que seria mais prudente usar as identidades como um “manto leve pronto a ser despido a qualquer momento” (BAXTER apud BAUMAN, 2005, p. 36), pois nas instituições onde o sentimento tradicional de

pertença era investido – trabalho, vizinhança, família – estes eram “(...) indignos de confiança, de modo que é improvável que façam calar a sede por convívio ou aplaquem o medo da solidão e do abandono” (p. 37). Assim, a identidade está na condição eterna de ser provisória.

E para concluir essa questão das identidades, embora não querendo esgotar esse assunto, é importante que digamos a respeito das negações das identidades do sujeito. Tanto Stuart Hall (2004), quanto Kathryn Woodward (2014), como Zygmunt Bauman (2005) concordam a esse respeito. Bauman (2005) comenta que a identificação é também um fator crucial de estratificação. Ele cita que de um lado existem aqueles que escolhem suas identidades, mais ou menos a sua vontade, dentro da abrangência global de ofertas e, de outro lado

> (...) se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferência e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAM, 2005, p. 44, grifos do autor).

O medo, como cita Bauman (2005), é um fator determinante que, na maior parte do tempo, corrompe o prazer de selecionar uma identidade que nos estimule. Por sua vez, Woodward (2014) comenta que a escolha da identidade, ou das identidades, pode passar pela hostilidade em que uma identidade diferente daquela dos discursos dominantes sofre em relação aos significados culturais em torno delas. Assim, no exemplo citado por Woordward – em que Audre Lorde se identifica como mãe, com identidade de feminista socialista, lésbica, negra e de 49 anos – mesmo que ela decida afirmar sua identidade como mãe, “(...) sua escolha é constrangida pelos discursos dominantes sobre a heterossexualidade e pela hostilidade frequentemente vivida por mães lésbicas” (WOODWARD, 2014, p. 33).

Assim, “Todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu ‘imaginário’; isto é, suas promessas de prazer e realização” (WOODWARD, 2014, p. 33) o que os pressupostos de uma “identidade ideal”, dentro do modelo dominante, negam o acesso das múltiplas identidades – identidades cambiantes e diferentes do modelo dominante – a esse imaginário. O que ilustra “(...) a relação entre o social e o simbólico” (WOODWARD, 2014, p. 33).

Como afirma Bauman (2005, p. 45):

> Se você foi destinado à subclasse (porque abandonou a escola, é mãe solteira vivendo da previdência social, viciado ou ex-viciado em drogas, sem-teto, mendigo ou membro de outras categorias arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são considerados adequados e admissíveis), qualquer outra identidade que você possa ambicionar ou lutar para obter lhe é negada a priori. O significado da 'identidade da subclasse' é a *ausência da identidade*, a abolição ou negação da individualidade, do 'rosto' – esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas (grifos do autor).

Essa compreensão de Bauman nos leva a concordar com o que disse Woodward (2014, p. 33) que "Identidades diferentes podem ser consideradas como 'estranhas' ou 'desviantes'". Essa diferença, citada por Woodward, se refere àquilo que é contrário ao modelo heteronormativo estabelecido socialmente. Chamamos de "modelo heteronormativo" os padrões estabelecidos baseados numa lógica mestra que exclui os diferentes. Assim, numa sociedade heteronormativa, são excluídos os sujeitos e comportamentos contrários à norma, quais sejam, homem, heterossexual, branco, cristão, de classe média e não deficiente. Para além de ser negada uma "identidade emancipadora" aos sujeitos subalternizados é também dado a estes o *status* de "desviantes" da conduta natural do ser humano. Ora, desviado está o homem que resolve se envolver emocional e sexualmente com outro homem, por exemplo. Estes são tipos de modelos identitários "estranhos" e "desviantes" que, muitas vezes, obrigam os sujeitos a escolherem outro tipo de identidade que não os estigmatize.

Nessa dinâmica do estranhamento identitário, os jovens, pelo seu caráter de experimentação constante, encontram-se, de alguma forma, mais afetados. Diante dos processos de normatização social, que regulamenta os modelos de relacionamentos, de crença religiosa, de adesão e acesso cultural, de ocupação do espaço público, do uso da linguagem etc., os jovens, conscientes ou não, transitam entre uma identidade considerada emancipadora e outra desviante. Assumir uma expressão religiosa talvez seja uma conquista identitária emancipatória, no entanto, assumir uma expressão religiosa que não seja a estabelecida socialmente, ou seja, a Cristã, talvez seja uma aquisição identitária estranha e desviante.

1.4.3 A abordagem transdisciplinar e suas nuances

1.4.3.1 Construindo conceito de transdisciplinaridade

Não é novidade que a racionalização e a fragmentação, em diferentes situações, sejam uma prática constante. Ambas têm acompanhado a ciência durante séculos. Esta, por sua vez, tem determinado distintos comportamentos e distintas compreensões acerca da vida, da sociedade e não somente, da educação. As disciplinas curriculares escolares, por sua vez, aparecem nessa perspectiva, como partes isoladas de um todo. Esse todo seria o conhecimento. A construção do conhecimento, segundo uma visão cartesiana, seria a divisão do todo em pequenas partes, na qual sua somatória resultaria no "saber científico", na compreensão de mundo ou no próprio conhecimento.

Esse cartesianismo, ou seja, essa racionalização e fragmentação do conhecimento, ao que nos parece correto afirmar, não foram superadas, ou pelo menos não de forma expressiva. Esta ideia, talvez até pudesse chamar de prática, permitiu compreender e explicar a ciência, o conhecimento, os sujeitos, a sociedade como se fossem uma máquina, constituída de partes isoladas e que atuam de forma mecânica, pouco dialógica, quase nunca contextual. As bases da ciência moderna ou dessa ciência racionalizada e fragmentada surgem, tendo como fundamentos as ideias do filósofo e matemático René Descartes e do físico Isaac Newton. Para ambos, cada um em seu tempo e de seu modo, a verdade é algo alheio ao imaginário e à linguagem humana.

A racionalização e a fragmentação contribuíram (e contribuem até hoje) para a proliferação de disciplinas acadêmicas hierárquicas e descontextualizadas. Constantemente novas disciplinas surgem para "preencher" o vazio entre uma disciplina e outra, ou até para responderem questões levantadas pelas necessidades específicas de cada parte isolada desse todo. Nessa perspectiva, as especializações aparecem na proposta de produzir conhecimento específico numa área específica. No dizer de Maria Cândida Moraes (2010, p. 26), esse tipo de educação que valoriza as dicotomias "é uma educação baseada em uma lógica que

aprisiona a mente e o coração do aprendiz, que nega seu pensamento, sua emoção, sua criatividade e sua consciência em processos de evolução".

A abordagem transdisciplinar, assentada em três pilastras: a) complexidade, b) níveis de realidade diferentes e c) lógica do terceiro incluído, que propõe que tanto a racionalização, quanto a fragmentação do conhecimento sejam revistos e que as repercussões dessa revisão possam ser sentidas em muitos elementos da vida humana. No nosso caso, queremos analisar essa revisão nos processos educativos do IPJ, mais precisamente nas variáveis que compõem a prática educativa desse dado Instituto. A transdisciplinaridade, assim como aqui a entendemos, refuta os conhecidos axiomas da lógica moderna:

1. O axioma da identidade: A é A;
2. O axioma da não-contradição: A não é não-A
3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que deriva de "terceiro incluído" onde A é não-A ao mesmo tempo.

O axioma da identidade A é A considera que não existe diferença entre identidade. O axioma da não-contradição A não é não-A explica que uma identidade não é outra identidade. Ambos os axiomas, portanto, podem existir de modo paralelo, porém não se complementam, uma vez que não existe a hipótese coexistência de pares contraditórios num mesmo espaço e num mesmo tempo. A transdisciplinaridade, no entanto, desfaz essa rigidez axiomática, presente na disciplinaridade.

A rigidez axiomática presente na disciplinaridade prevê, por exemplo, que o currículo escolar se organize de modo que uma disciplina não possa ser confundida com outra e que jamais tenha seu campo epistêmico e metodológico descaracterizado. A rigidez axiomática dos axiomas 1 e 2 impede que haja mais de uma forma de se explicar o mesmo fenômeno e que a ocorrência do fenômeno exija explicações que uma só episteme e um só método não consigam dar conta. A rigidez axiomática ignora que os fenômenos humanos ocorrem assentados em multirreferências e multidimensões.

Nesse sentido, a abordagem transdisciplinar, para além das três pilastras que a sustentam, precisa ser compreendida, tendo como premissa a ocorrência de

fenômenos humanos, assentados em referências variáveis e diversas, oriundas e repercutindo em dimensões também diversas. Numa leitura transdisciplinar, a verdade é um processo oriundo de muitas referências (étnica, cultural, espiritual, social, histórica, afetiva, geográfica, linguística e biológica), do mesmo modo de muitas dimensões (étnica, cultural, espiritual, social, histórica, afetiva, geográfica, linguística e biológica). Sob a ótica transdisciplinar, não devemos tratar a formação identitária de um jovem, por exemplo, estritamente a partir da ideia dos axiomas clássicos, posto que faríamos reducionismos com a variação de referências e dimensões constituintes dessa dada identidade.

Para a transdisciplinaridade, a complexidade, aquilo que advém do *complexus*, logo aquilo que advém das inter-relações, das conexões, das interconexões, das interações, das sociointerações, das redes de vasos que se comunicam, é uma das características centrais da realidade e do real. Numa explicação transdisciplinar, a realidade é complexa. Isto é, não se deve tratar realidade como sendo única e legítima. A realidade, de fato, são as realidades. A existência de uma pressupõe, nela mesma, a coexistência em rede, de muitas. Numa mesma identidade, numa mesma realidade, há variações diferentes de outras identidades, de outras realidades.

A complexidade conhecida também como pensamento complexo pressupõe a ruptura, ainda que não abrupta, com a racionalização e a fragmentação. Edgar Morin, sistematizador de uma teoria sobre a complexidade, defende que o problema da racionalização e da fragmentação do real e da realidade é que sempre ocorre amputação, retaliação, separação, hierarquização, mutilação. Isto é, a realidade é sempre simplificada de acordo com a ótica que a compreende e explica, podendo, nesse caso, ser compreendida e explicada de modo opressivo e totalitário, bárbaro e ineficaz. Morin entende que o ensino escolar, por exemplo, tem por “missão primordial” ensinar a religar e simultaneamente a problematizar (MORIN, 2013, pp. 70-71).

A transdisciplinaridade entende que não exista um só nível de realidade. Numa abordagem trans, existem níveis de realidade que também podem ser entendidos como matrizes de realidades. Os níveis podem ser cronológicos, espaciais, psicológicos, biológicos, sociais, culturais, etários, geográficos,

linguísticos, afetivos. A teoria quântica, por exemplo, trata sobre um nível de realidade, o micro atômico, diferente da teórica da mecânica celestial, o macro espacial. De acordo com Nicolescu (2000), as regras que mensuram os céus de Newton não servem para mensurar o universo atômico de Planck. Em outras palavras, não devemos utilizar regras universais para analisar fenômenos variados, pois cada fenômeno tem regras próprias.

Assim, a complexidade e os diferentes níveis de realidade exigem que seja repensada a lógica axiomática da ciência clássica. Tal exigência permite que outra lógica venha à tona. Para a transdisciplinaridade, portanto, o terceiro axioma da ciência clássica deve ser refutado e outro deve emergir. Nesse outro, no lugar de dizer que não existe contradição coexistente, deve ser dito que A e B podem ser, num mesmo lugar e num mesmo tempo, uma só coisa. É o caso, por exemplo, do quantum, onda e corpúsculo dentro do átomo.

A abordagem transdisciplinar quando utilizada nos processos educativos faz rever a base que sustenta a escola tradicionalista. Na nossa pesquisa, vimos que o IPJ, como demonstrado mais adiante, utiliza em seus processos educativos, uma abordagem transdisciplinar e por essa razão consegue se distanciar das bases que fundamentam a escola tradicionalista. O tradicionalismo escolar se baseia nos axiomas da identidade e da contradição para formar e conformar suas práticas, entre elas as suas práticas tanto de ensino quanto de aprendizagem.

A lógica do terceiro incluído é uma pilastra essencial na abordagem transdisciplinar, uma vez que é esse axioma que, não destruindo os demais, os desconstrói. Por meio da lógica do terceiro incluído, a transdisciplinaridade explica não somente a existência de níveis diferentes de realidade num mundo complexo, como consegue explicar a possibilidade de um nível entrar em contato com outro nível de modo sempre cíclico, respeitando singularidades de níveis, mas, ao mesmo tempo, elucidando a impossibilidade de níveis estanques e não comunicáveis, logo ilesos, uns aos outros.

Queremos dizer que não existem níveis puros, alheios. Por meio da lógica do terceiro incluído, podemos afirmar que não existem purezas conceituais quando tratamos dos termos jovem ideal, jovem delinquente, jovem em desenvolvimento e jovem de direito, porém existem níveis de realidade social e históricos nos quais

esses conceitos são forjados, muitas vezes, de modo exógeno ao contexto, logo de modo impositivo e pouco reflexivo. A lógica do terceiro incluído permite percebermos que em todo jovem ideal há um delinquente e em todo delinquente há um consciente de seus direitos e em todos os jovens conscientes de seus direitos há juventudes.

Essas noções da transdisciplinaridade no que diz respeito à construção de identidades juvenis abre-nos um leque amplo de possibilidades infinitas. Numa abordagem sustentada pela lógica positivista, a identidade juvenil seria percebida de forma unilateral, determinista e excludente. Por exemplo, neste tipo de perspectiva um jovem nascido numa família pobre só teria um único destino: a pobreza. A pobreza seria a identidade única possível para esse sujeito, não importa o que ele fizesse. Por sua vez, numa abordagem sustentada pela lógica transdisciplinar, as possibilidades são infinitas. Em um nível de realidade específico, o exemplo que demos da pobreza pode ser determinista para toda a construção social e identitária do sujeito, no entanto, se adentrarmos noutro nível de realidade, como a transdisciplinaridade possibilita, será possível abrir o leque identitário desse sujeito.

Estamos dizendo que a transdisciplinaridade nos permite um olhar complexo. O real não é determinado por uma fração específica da realidade. Ele é composto por uma complexidade de realidades, de situações mutáveis, flexíveis, cambiantes e contextualizadas. Nesta perspectiva, a construção das identidades das juventudes não pode ser encarada de forma linear, pois as realidades que fazem parte da vida das juventudes são flexíveis e multifacetadas.

1.4.3.2 Processos Educativos Transdisciplinares

Platão (apud MORIN, 2013) dizia que era preciso amor pelo que se ensina e para com as pessoas que se ensina. Dizia também que era necessário despertar esse amor, que chamava de *eros*. Seria através da ressurreição do amor, da missão e da fé que se chegaria à formação de cidadãos e cidadãs do terceiro milênio. A esses cidadãos e cidadãs, acrescentamos as capacidades de perceber a interação entre os diferentes níveis de realidade que colaboram para uma prática pedagógica que seja capaz de utilizar o seu conteúdo disciplinar de forma a potencializar o

diálogo, a intuição, a reflexão e o amor, cujas características pretendem superar a dicotomização dos saberes e promover a articulação desses pares.

Este processo remete-nos ainda ao princípio autopoiético tendo sido empregado por Maturana e Varela (apud SANTOS, 2008; ARAÚJO, [s/d]) que nos leva a recorrer a uma abordagem que seja capaz de estimular os alunos e as alunas a produzirem o próprio conhecimento. Numa prática educativa na qual os participantes são capazes de repensar sua prática, interagir com o conteúdo e dialogar entre seus pares, podemos dizer que estará se promovendo a "capacidade reorganizativa" que é um "processo interminável" (SANTOS, 2008, p. 81). Acrescentamos ainda, conforme discutiu Dermeval Saviani (2012, p. 73) que "A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática", o que nos remonta a uma ideia de processo.

Afinal, "Aprender é uma construção pessoal, autopoiética", o que proporciona a interação "com os acontecimentos em volta" (SANTOS, 2008, p. 81), trazendo significados aos conteúdos e resignificando a prática profissional e/ou militante de cada envolvido, mas isso só é possível através da característica transdisciplinar que não dispensa os diferentes níveis de realidade dos envolvidos, utiliza o pensamento complexo para promover seus diálogos e compreender os sujeitos e ainda procura incluir a premissa do terceiro termo, quando não descarta a possibilidade do próprio conteúdo ser ao mesmo tempo produtor como produto da participação.

O processo de ensino-aprendizagem não acontece de forma isolada, como já dissemos antes, ela depende, entre tantas outras coisas, das experiências particulares de cada envolvido, seu ritmo de aprendizagem, habilidades, interesses e motivações que são pessoais e singulares, como discutiu Zabala (1998). Dessa forma, como disse Santos (2008, p. 76), a construção do conhecimento perde sentido de existir se o educador "não trabalhar com o todo e com o sujeito do processo cognitivo" e a isso caracterizaríamos em separar a "parte do todo, dando um tratamento mecânico ao conhecimento". Assim sendo, atendemos para os pressupostos da transdisciplinaridade e do pensamento complexo que segundo comenta Santos (2008, p. 76), busca maximizar "a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais,

emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento."

A ideia clássica da transmissão de conteúdo e de conhecimento que espera e prima por uma educação em que o educador seja o agente transmissor do conteúdo enquanto o aluno seja apenas o receptor, portanto sujeito passivo dessa dinâmica, não condiz com uma abordagem transdisciplinar, que contemple os diferentes níveis de realidade dos sujeitos. Isso nos dá a certeza de que muito embora na prática transdisciplinar, a metodologia disciplinar não seja desencorajada, é importante dizer que os saberes devem estar conectados, dialogando uns com os outros, pois esses pares binários, que são dicotomizados, "devem ser olhados desde outro prisma, o da articulação", estão todos conectados e isso se manifesta "no modo de pensar, sentir, agir e viver" dos indivíduos e, ainda é importante que se diga que "Quando se muda o ponto de vista obtém-se uma vista diferente, outro panorama dos fenômenos em observação" (SANTOS, 2008, p. 77), portanto, neste caso sobre as juventudes, suas políticas e tudo o que está envolvido nesta temática.

Saviani (2012), na tentativa de destacar uma "pedagogia revolucionária", elencou cinco passos na perspectiva de traduzir os métodos de ensino, estes que mantêm vínculo entre educação e sociedade. Diferentemente do modelo metodológico dentro da pedagogia tradicional que se privilegia os "métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos" e na pedagogia nova (escolanovismo) que se privilegiam "os processos de obtenção dos conhecimentos" (p. 46), na pedagogia revolucionária, destaca-se o empenho "em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção" (p. 76).

Os cinco passos propostos pelo Saviani (2012) aponta-nos que a educação seja "uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada" (p. 72) ao que reafirmamos o que já dissemos antes que a educação não transforma de forma direta e imediata e sim num processo.

Como primeiro passo Saviani chama de "prática social", que é comum a educadores e alunos e diz respeito aos posicionamentos desses sujeitos. Destaca-se que alunos e professores possuem compreensões diferentes, portanto posicionamentos diferentes, em relação às práticas sociais e essa diferenciação são

importantes do ponto de vista pedagógico, visto que essa característica potencializa o ponto de partida da prática pedagógica que estes participam.

O segundo passo Saviani chama de “problematização” que vem a ser a necessidade de “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (p.71).

A “instrumentalização” aparece como terceiro passo de uma pedagogia revolucionária e, certamente, não quer dizer de uma pedagogia inscrita em um sentido tecnicista. Essa instrumentalização, no dizer de Saviani se refere a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (p. 71).

O quarto passo, por sua vez, é chamado de “catarse” e se inscreve na “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (p. 72), considerado o ponto culminante do processo educativo. Por fim, o quinto passo é denominado, mais uma vez de “prática social” em que, a partir do processo que se seguiu, professores e alunos ascendem para uma compreensão que se torna mais orgânica em relação à realidade observada no ponto de partida, diferente de como se chega ao ponto de chegada (quinto passo).

Dito isso, é correto afirmar que a compreensão da prática social é alterada. A prática social que se refere o primeiro passo é e não é a mesma referida no último passo. Enquanto na realidade inicial (primeiro passo) a prática social se caracterizava enquanto compreensões não orgânicas em ambos, no ponto de chegada (quinto passo) houve uma alteração qualitativa da compreensão da prática social. Citando ainda Saviani (2012, p. 73), faz necessário ressaltar que tal alteração da prática social “só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”.

Essa compreensão, baseada em Saviani (2012), que se parece linear, no entanto, é muito mais retroalimentada que determinista. Sobre o princípio retroalimentador, ou retroativo, um dos princípios-guia constitutivo do pensar complexo, descritos por Morin, cabe dizer que o mesmo rompe com a causalidade linear. Moraes e Valente (2008, p. 39) comentam que neste princípio “toda causa

age sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre a causa em questão, a partir de processos auto-reguladores que acontecem no sistema". Comentam ainda, os mesmos autores, também conhecido como *feedback*, este princípio retroativo é reflexo de uma causalidade circular fechada, não espiralada. Assim, os cinco pontos citados por Saviani (2012) como possibilidades para uma pedagogia revolucionária tem seu caráter circular, "onde causas e efeitos transformam-se mutuamente" (MORAES & VALENTE, 2008, p. 39).

A proposta de uma pedagogia que seja revolucionária nos remete a uma prática pedagógica que possibilite a construção de identidades e da cidadania do sujeito. Esses espaços precisam levar em consideração a complexidade das relações sociais, a diversidade juvenil e a fluidez dos processos identitários. Para tanto, é recomendado que se utilize estratégias no processo de ensino aprendizagem, que sejam

> (...) permeadas por experiências que envolvam a corporeidade, desde um simples exercício respiratório, práticas meditativas, bem como uso de imagens, sons, músicas, situações para *sentipensar*, provocadas de *sentipensamentos* agradáveis, criativos e positivos que favoreçam a reflexão e os pensamentos interdisciplinar e transdisciplinar em relação ao conhecimento e à aprendizagem (MORAES, 2010, p. 56, grifos da autora).

Dessa forma, entendemos que em um espaço de ensino aprendizagem, o diálogo é o maior instrumento de mediação na construção do conhecimento. É a partir da dinâmica entre a fala e a escuta que se consegue construir um espaço de conversação, convivência e de transformação capazes de criar situações no processo de ensino e aprendizagem que sejam "(...) desafiadoras, permeadas por estratégias inovadoras, instigadoras, ao mesmo tempo, apaixonante e emocionalmente saudáveis e acolhedoras" e, que ainda sejam capazes de ser "(...) geradoras de climas propícios às reflexões, à aprendizagem, ao desenvolvimento individual e coletivo e às transformações necessárias" (MORAES, 2010, p. 55).

Como dissemos no início deste tópico, este é um tipo de processo formativo de natureza autopoiética que significa dizer de "(...) natureza autoformadora, ecoformadora e heteroformadora, aberta, fundada na solidariedade, no questionamento constante e nas reflexões sobre as ações desenvolvidas"

(MORAES, 2010, p. 54). No dizer de Moraes (2010), esse tipo de compreensão reforça a ideia de que o espaço da aula é um lugar de convivência e transformação mediante a “autoeco-heteroformação” o que quer dizer que “(...) todo observador está comprometido com o seu ato de observação, do qual é partícipe constitutivo e ativo, indicando, portanto, a inexistência de uma realidade totalmente objetiva” (MORAES & VALENTE, 2008, p. 43).

Para a construção de processos educativos transdisciplinares do IPJ, alguns pontos são importantes de serem destacados, são eles: a questão da formação docente e do currículo utilizado no processo de ensino aprendizagem. Como nosso objetivo com essa pesquisa não é esgotar a discussão a respeito desses processos citados e sim discutir a partir da mediação das práticas educativas do IPJ, como é possível construir identidades plurais nas juventudes, iremos destacar alguns pontos importantes referentes aos dois elementos que destacamos acima, como importantes nesta dinâmica formativa. Ao longo do segundo capítulo, iremos abordar como a formação docente e o currículo são realizados no IPJ, a partir de sua prática educativa.

1.4.3.3 Formação docente transdisciplinar

A literatura a respeito das características, problemáticas e desafios que envolvem a formação docente é muito extensa. São muitas perspectivas para justificar a melhor forma de formar os formadores. Por esse trabalho ter caráter transdisciplinar, portanto, aberto e circular, optamos por uma abordagem a partir da complexidade, como elemento importante na formação docente. Temos consciência de que outras abordagens poderiam chegar a discussões similares as nossas ou até apresentar questionamentos opostos, nossa proposta, no entanto, é dialogar a partir de uma abordagem transdisciplinar as características da formação que sejam capazes de produzir docentes sensíveis às emergências educacionais contemporâneas.

Baseados em Moraes (2010), é importante repensar a docência a partir da compreensão de que essa seja uma atitude complexa, de modo articulado, integral e

competente. Com isso, torna-se correto afirmar que tanto o papel do docente quanto os problemas que envolvem sua prática não podem ser considerados de modo fragmentado, desarticulado, de maneira isolada do meio em que está inserido e nem do todo. Tentativas passadas que buscaram fragmentar essas dimensões revelaram-se fracassadas. Por um lado, devido o papel do docente está ligado diretamente ao meio em que este está inserido e, de outro, porque a realidade social que envolve o ambiente escolar e a vida do docente interfere e altera, constantemente, o papel deste.

O Princípio Sistêmico-Organizacional, descrito por Morin, é um princípio que se conecta diretamente ao que afirmamos antes a respeito de que a formação docente está interconectada com o seu meio e com o todo. A docência é formada de pequenas partes de uma realidade complexa. Nela, estão contempladas múltiplas facetas de uma realidade que se transforma constantemente. Na formação do docente, estas percepções precisam ser consideradas, do contrário, teremos a construção de um docente engessado, estático, imóvel, pouco sensível às mudanças em sua volta. É a dinâmica de interconexão entre cada uma dessas partes (estudo, vida pessoal, expressões religiosas, família, amigos, profissão, local de moradia etc.) que se consegue construir o todo, ou o que chamamos de real. E esse "todo" "(...) só funciona como todo se as partes funcionarem como partes" (MORAES & VALENTE, 2008, p. 36) assim, nenhuma dimensão que compreende o sujeito, bem como sua formação, pode ou deve ser ignorada.

Moraes (2010) comenta que o perfil do docente, frente aos desafios e da realidade tecnológica contemporânea, deve ser aquele que seja capaz de elaborar um projeto coletivo que tenha significado e relevância, tanto para a escola quanto para seus sujeitos; que sejam, claro, participante do projeto pedagógico da escola e de seus processos de ensino-aprendizagem. Comenta ainda que atualmente se faz necessário um professor que seja "(...) mais atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias (...)" e, é claro, "(...) de converter tudo isto em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem" (MORAES, 2010, p. 179). Já não serve mais um professor que tenha em seu perfil características de um sujeito controlador, enciclopédico, cobrador, insensível, incapaz de uma interação compreensiva, no dizer de Moraes (2010).

O ambiente de trabalho desses docentes também precisa ser percebido como um local de múltiplas realidades e possibilidades fluidas, “(...) um local de interdependências e emergências, de processos colaborativos inter-relacionados e nutridores (...)” (MORAES, 2010, p. 179), deve ser um local onde haja a colaboração para a manutenção e/ou desestabilização do sistema como um todo. A escola precisa ser a instituição que ao mesmo tempo em que colabore para a manutenção de um sistema que produza interdependências deve ser também um espaço onde haja a desconstrução das relações autoritárias de poder em que um indivíduo esteja submisso ao outro, ou suas culturas, seus costumes, sua língua, sua nacionalidade, enfim, a escola precisa produzir capacidades em que os sujeitos se percebam complementares e não superiores.

Um docente transdisciplinar, como indica Morin (2013), também precisa fazer uso da criatividade, elemento fundamental para a construção do conhecimento. Essa criatividade tem a ver com o inesperado. Como disse Morin (2011, p. 29) “O inesperado surpreende-nos”. Não se pode prever, mas deve-se esperar sua chegada, acolher o novo, ou seja, esperar o inesperado. Um docente criativo será capaz de rever suas ideias e teorias quando o inesperado se manifestar, ele será capaz de percebê-lo e de saber lidar com o mesmo ao invés de refutá-lo ou de forçar sua saída (MORIN, 2011).

Na formação do docente transdisciplinar, é fundamental também que se desconstrua a percepção de que o conhecimento científico é o único válido, verdadeiro e irrefutável (MORIN, 2014). A formação docente precisa conceber um sujeito que seja capaz de perceber que o conhecimento é uma construção coletiva, portanto, os saberes que advém das experiências sociais e comunitárias, das tradições, por exemplo, também devem ser considerados no processo de construção do conhecimento no ambiente escolar. Este docente não pode desconsiderar os saberes pessoais e coletivos de seus alunos e de sua comunidade.

O pensamento complexo (MORIN 2011, 2014; MORIN et al, 2013) deve ser a base de uma formação docente na contemporaneidade. É preciso compreender que vivemos numa realidade planetária onde as pequenas coisas interferem nas grandes coisas e assim também as grandes coisas nas pequenas. Nada funciona de forma isolada, sem interligação. Tudo está ligado, interconectado. É preciso, então, que a

formação docente seja capaz de contribuir na formação de um sujeito aberto, inacabado, que esteja sempre em processo de construção, que se perceba parte integrante da realidade "glocal"[7], que seja sensível, criativo, intuitivo, rigoroso etc.

1.4.3.4 Currículo Transdisciplinar

Assim como o tema da formação docente, currículo é um tema bastante disputado na literatura. Para além das teorias curriculares, da tradicional à pós-crítica, esse é um tema que ganha sempre destaque nos trabalhos na área de Educação. De um lado, para justificar os modelos didáticos utilizados pela escola e, de outro, para buscar soluções de como vencer o desafio de oferecer um currículo escolar que contemple as necessidades acadêmicas e pessoais dos alunos. Portanto, esse é um tema bastante importante e vasto. Como este trabalho não pretende fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema, mas apenas apresentar alguns pontos que são pertinentes para uma prática pedagógica transdisciplinar no IPJ, abordaremos esse assunto numa perspectiva de uma teoria pós-crítica do currículo.

No trabalho de pesquisa de Ferreira (2007), é possível encontrar uma discussão muito fundamentada a respeito das teorias do currículo. Baseado nele e nos escritos de Tomaz Tadeu da Silva (2014), apresentaremos alguns pressupostos importantes que devem caracterizar um perfil curricular que tenha condições de atender as exigências do docente transdisciplinar e da pluralidade juvenil em sala de aula, ou seja, um currículo que possa dar conta da complexidade que constitui a realidade e dos níveis de realidade existentes no cotidiano dos processos educativos. Entendemos que a compreensão curricular do IPJ se assente nessa visão de currículo aqui apresentada.

Como bem disse Silva:

[7] Este é um termo que vem sendo muito usado nos estudos do multiculturalismo para caracterizar que as mudanças ou problemas em nível global, que afetam todo o planeta é reflexo ou teve seu surgimento em nível local, ou ainda, que as ocorrências mais locais são capazes de interferir e/ou modificar uma realidade global. O termo nos aponta, como vem insistindo Edgar Morin, que o global só será global quando o local se comportar como local, ou seja, o todo não é igual à soma das partes, pode ser maior ou menor, num nível complexo de realidade.

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2014, p. 150, grifos do autor).

A escola, a partir do seu currículo, contribui para a construção de identidades. Não somente a escola, mas todas as instituições que se propõe à educação. O currículo é, portanto, nestas instituições (não) escolares instrumento de autonomia e/ou de submissão. Como disse Silva (2014), o currículo representa a relação de poder, entre o sistema e os indivíduos, ou entre a instituição escolar e seus alunos, por exemplo. “O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder” (SILVA, 2014, p. 147). O currículo tem papel crucial na reprodução das relações sociais.

Um currículo com características transdisciplinares subscreve-se muito mais dentro do que foi chamado de teoria pós-crítica do currículo do que nas outras teorias – tradicional e crítica. O currículo tradicional nasce a partir dos estudos de Bobbitt (FERREIRA, 2007; SILVA, 2014) no qual o estudioso propunha que a escola funcionasse no mesmo modelo de funcionamento de uma empresa. Como afirma Silva (2014), este modelo era, nitidamente, voltado para a economia. Foi através do movimento de reconceptualização a partir da década de 70, nos Estados Unidos, que o modo tradicionalista de currículo começou a ser contestado.

Enquanto a teoria tradicional do currículo não estava preocupada com as relações sociais estabelecidas, o currículo crítico apresentava uma reação completamente inversa aos fundamentos do modelo tradicional (SILVA, 2014). Assim, “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” enquanto “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2014, p. 30). Há, portanto, uma ruptura ideológica na concepção do currículo. A ideia da pedagógica revolucionária proposta por Saviani tem relação com essa compreensão crítica aludida por Silva (2014).

A partir do currículo crítico o que se torna importante não é a atividade de “como” fazer e sim desenvolver conceitos que possibilitem a compreensão sobre o que o currículo faz (SILVA, 2014). Este currículo crítico abre espaço para a

construção de um currículo baseado no paradigma emergente, como afirmou Ferreira (2007). Este currículo “(...) é fruto de uma profunda reflexão acerca do que é currículo escolar e de como o currículo escolar importa para a formação do sujeito escolar e não-escolar” (FERREIRA, 2007, pp. 73-74).

Com as teorias pós-críticas do currículo, aprendemos que o poder está em toda parte, não tem mais um único centro, ele se tornou descentralizado (SILVA, 2014). Ele também é uma questão de identidade e saber. “Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder”, portanto, “(...) o conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2014, p. 149). O antigo ditado “conhecer é poder” parece que explica bem essa afirmação.

Diferente do currículo tradicional que era caracterizado simplesmente como uma mecânica e do crítico que nos aponta sua relação de poder, um currículo baseado nas teorias pós-críticas dialoga com a abordagem transdisciplinar, pois, abre o leque do poder, ampliando “(...) para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2014, p. 149). Tais temas, podemos afirmar, são temáticas emergentes e relacionam-se diretamente com as questões pessoais, culturais e coletivas dos indivíduos escolares e não-escolares.

Abre-se, portanto, uma possibilidade de diálogo para a diversidade juvenil. Se antes, no currículo tradicional, era estabelecido padrão, com as teorias pós-críticas, é inserida a concepção de uma relação de interdependência. O currículo, como território, contribui na construção de identidades, como já dissemos. A inserção de temas emergentes no currículo possibilita, entre tantas outras coisas, a concepção de um sujeito que compreende sua condição do mundo; que se percebe parte integral do ambiente em que vive; percebe-se pertencente a uma realidade planetária; vê-se corresponsável pelo local em que vive, pois sabe que o mesmo faz parte de um todo interconexo.

Dessa forma, o currículo transdisciplinar é aberto, não linear, é flexível, multirreferencial, plural, dinâmico, rigoroso e subjetivo, porque ele leva em consideração as várias dimensões do sujeito da aprendizagem – educadores e educandos – leva também em consideração a realidade cultural local e não apenas

a econômica. Um currículo transdisciplinar não deixa de considerar a intuição, a criatividade, o inesperado, os saberes comunitários, as relações de poder, os anseios dos aprendentes envolvidos, a solidariedade, afetividade etc. Emerge, no seio deste modelo curricular, a necessidade de pautar a realidade dos educandos, a partir, sempre, de sua vivência diária.

No dizer de Silva (2014, p. 15) "(...) um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo", dessa forma, compreendemos que o mesmo é sempre resultado de uma seleção. Selecionam-se dentro de um universo amplo de conhecimentos os tipos de saberes que vão construir o tipo de pessoa que espera aquele currículo. "Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder", podemos acrescentar ainda que selecionar "(...) entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder" (SILVA, 2014, p. 16). Um currículo transdisciplinar, portanto, precisa ser aberto para possibilitar a fluidez dessas múltiplas identidades e subjetividades.

1.5 Aspectos metodológicos

Nossa pesquisa baseia-se numa metodologia do tipo etnográfico que busca centrar sua investigação na "compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações" e que para isso, é necessário "colocá-los dentro de um contexto" (WEBER apud ANDRÉ, 2012, p. 17). Compreendemos assim, como disse Marli André (2012, p. 17), que a etnografia "é a tentativa de descrição da cultura" e essa cultura, em nosso entendimento, é um conjunto de símbolos e significados atribuídos pelos sujeitos, neste caso as juventudes, aos eventos sociais. Rosalie Wax (apud ANDRÉ, 2012) diz que o papel do pesquisador etnográfico é o de buscar, de forma gradativa, se aproximar dos significados e da compreensão da realidade dos sujeitos estudados, buscando partilhar com estes tais significados.

Nossa pesquisa se baseia no estudo de caso etnográfico citado por André (2012, p. 31) que precisa possuir "um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou

um grupo social" e, é claro, que esteja de acordo com os princípios da abordagem etnográfica, como já dissemos antes. Estudamos o caso do IPJ que em suas práticas educativas transdisciplinares são construtoras de identidades juvenis em Surubim/PE. Embora o estudo de caso "enfatiza o conhecimento do particular" nosso interesse ao selecionar o IPJ foi compreendê-lo "como uma unidade" buscando, no entanto, levar em consideração o "seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação" (ANDRÉ, 2012, p. 31).

Justificamos nossa escolha por compreender que a pesquisa do tipo etnográfico "se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência (...) diária", conforme disse André (2012, p. 41) citando as razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana. Com as técnicas etnográficas,

> (...) é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Considerando a pesquisa de tipo etnográfico que fizemos, utilizamos as três técnicas citadas por André (2012, p. 28) como características desse tipo de pesquisa qualitativa, foram elas a "observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos". Na observação participante, que tem como princípio de que o pesquisador possui uma aproximação com a situação estudada, realizamos rodas de conversas com jovens que são o público do IPJ para estudar de que forma as práticas educativas transdisciplinares do instituto tem contribuído na construção de identidades nessas juventudes. Para isso, realizamos rodas de conversas com jovens que participam e/ou já participaram de algum processo educativo do IPJ como também com jovens que não participam e/ou participaram, para que pudéssemos conhecer de que forma os jovens lidam com situações do cotidiano, principalmente referentes aos temas emergentes, como por exemplo, sustentabilidade, participação política, racismo, (homo)sexualidade, família etc.

As rodas de conversas que tratamos nesta técnica de pesquisa ocorriam a cada 15 (quinze) dias com temáticas distintas. O público que participavam das rodas eram jovens e não-jovens do município de Surubim. Os convites para participar dos encontros aconteciam de forma mais forte através da rede social *facebook*. Com este convite, os participantes das rodas de conversas eram jovens que já costumavam participar de atividades realizadas pelo IPJ e jovens que nunca ouviram falar no instituto. O IPJ havia organizado um novo projeto de rodas de conversas qual chamou de “Roda de Conversa Sem Vergonha”. Fizemos nossa observação participante neste novo projeto do IPJ.

Em relação às entrevistas que, como citou André (2012, p. 28), “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” realizamos entrevista com o Conselho Diretor do IPJ a fim de compreender, esclarecer e aprofundar a respeito do fazer pedagógico que envolve os processos educativos do IPJ analisando seus elementos transdisciplinares. A entrevista foi realizada com os quatro membros titulares do Conselho Diretor, sendo a Diretora Presidenta, o Diretor de Projetos, o Diretor Financeiro e o Secretário. Fizemos uso do tópico guia de entrevista (apêndice 2) de forma dinâmica. Algumas poucas perguntas foram suprimidas porque as respostas já haviam sido dadas em perguntas anteriores. As perguntas iniciais de identificação foram direcionadas de forma individual a cada participante, as demais eram direcionadas para o coletivo e entre eles decidiam quem respondia a pergunta, em seguida outro(s) completava(m). Em grande maioria das perguntas quem respondia era a Diretora Presidenta e/ou o Diretor de Projetos e os outros dois participantes quando direcionávamos a eles para saber se tinham algo a acrescentar, eles mostravam concordância com o que os colegas de diretoria havia falado. Poucas vezes houve complemento do que fora dito.

A segunda pergunta do bloco 2 do tópico guia de entrevista preferimos perguntar de forma individual. A pergunta: “O IPJ é importante para você? De que forma?” iria nos trazer diversos elementos para compreender o papel da instituição na vida das juventudes de Surubim. Essa era um pergunta, em nossa compreensão, importante para analisar também se o IPJ havia alterado a realidade das juventudes no município. De forma bem tranquila, refletindo sobre sua própria realidade, os membros do Conselho Diretor teciam seus comentários a respeito da importância do

IPJ para cada um deles a medida que usavam suas realidades pessoais como justificativa para o que se dizia.

E, completando as técnicas de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, fizemos análise dos documentos do IPJ, tais como estatuto, projeto político pedagógico, entre outros, com o objetivo de “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Fizemos estudos, inclusive, das atividades divulgadas no website da instituição pelo longo em que esta pesquisa aconteceu para confrontar com a fala da equipe diretora e com o que estava disposto nos documentos oficiais a respeito da missão institucional do IPJ.

Esta técnica não aconteceu de forma isolada, mas conectada com as demais técnicas. Com a utilização do estatuto e do projeto político pedagógico pudemos analisar as diretrizes e objetivos do IPJ, fazendo análises e comparações às falas dos membros do Conselho Diretor. Nestes dois documentos citados fizemos buscas para encontrar os princípios de uma abordagem transdisciplinar como era uma das hipóteses desse trabalho. Ao longo de nossa escrita também utilizamos o website da instituição como um documento de pesquisa, tendo em vista que nele a organização publicava materiais que corroborava com seus princípios estatutários e pedagógicos.

Nossa escolha pelos três procedimentos metodológicos quais citamos acima se justifica com base nas três dimensões citadas por André como possibilidades para apreender o dinamismo próprio da prática escolar, sendo eles: “a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural” (2012, p. 42). Cada uma dessas dimensões tentou dar cabo dos procedimentos metodológicos escolhidos por esta pesquisa e, para tanto, usamos uma abordagem metodológica específica com a intenção de melhor responder ao objetivo destes.

É importante que se diga, conforme bem pontuou Marli André, que uma pesquisa etnográfica possui pelo menos cinco características, a saber: “quando faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”; que “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados”; outra característica “é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”; ainda é característica da pesquisa etnográfica “a

preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca"; outra característica "é que ela envolve um trabalho de campo" e ainda a "descrição e a indução" e por fim, ela "busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem" (2012, pp. 28-30). Vale salientar ainda que essas características são características de uma pesquisa qualitativa.

Refleti muito sobre as aventuras da selva e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho.
(...)
Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.
Responderam-me: “Por que um chapéu daria medo?”
Meu desenho não representava um chapéu.
Representava uma jiboia digerindo um elefante.
Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas. (...)

O Pequeno Príncipe –

(Antoine de Saint-Exupéry)

CAPÍTULO 2

CATIVANDO E EXPLORANDO O LOCAL DO POUSO

> A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa. – Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!
>
> O Pequeno Príncipe –
>
> (Antoine de Saint-Exupéry)

Saint-Exupéry (2009) adverte-nos para a importância de conhecer bem as pessoas e criar laços. Essa compreensão nos aponta para a necessidade de "gastar tempo" produzindo sentidos e significados. As pessoas não são objetos que vivem isolados, sem nenhuma relação, como no caso dos itens de uma prateleira de supermercado. São, sobretudo, as relações tecidas socialmente que se tornam capazes de produzir identidades. Essas identidades, cambiantes, contraditórias, flutuantes, diversas e plurais produzem outro tipo de sujeito, diferente do que fora produzido pela ciência clássica, capaz de pensar a educação, a natureza e os seres vivos de forma interconexa, compreendendo a importância de conhecer suas relações. Dessa forma, neste capítulo, temos como objetivo principal **apresentar o IPJ e seus processos educativos transdisciplinares bem como analisá-los considerando sua importância para a construção das identidades das juventudes em Surubim**.

2.1 CATIVANDO O LOCAL DO POUCO: Ideias introdutórias

Este capítulo está dividido em duas grandes partes. A primeira parte pretende apresentar o IPJ e seus processos educativos transdisciplinares. A segunda parte buscará analisar esses processos educativos transdisciplinares considerando sua

importância para a construção de identidades nas juventudes em Surubim. As discussões que seguem abaixo fazem parte da primeira parte deste capítulo, na proposta de apresentar ao leitor o objeto deste estudo: os processos educativos do IPJ. Para tanto, utilizaremos principalmente das análises realizadas nos documentos oficiais do IPJ, como o Estatuto e o PPP, além das publicações que se encontram no website da organização.

Segundo observa Santos (2011a), a mobilização da juventude em Surubim em torno da criação do Conselho Municipal da Juventude (CMJ) naquela cidade se deu através de iniciativas da sociedade civil, onde se começou um processo de construção dos instrumentos de protagonização e participação da juventude. Identificamos que a Pastoral da Juventude (PJ) de Surubim foi uma das precursoras por referenciar lideranças juvenis no cenário de atuação político-participativa com essa parcela da população, inclusive em nível nacional, dentro do seu próprio movimento (SANTOS, 2011a).

O Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ) foi fundado em maio de 2010 como resultado da mobilização juvenil iniciada a partir da PJ de Surubim quando estes decidem discutir as temáticas referentes às políticas de juventude no município e tentar organizar um processo de construção do CMJ em Surubim (SILVA, 2015). Destaca-se nesse sentido a realização da Semana da Juventude 2009 que tinha como objetivo disseminar o diálogo sobre as questões referentes à condição juvenil, no que diz respeito às suas políticas públicas e, também em sensibilizar os governos municipais para o tema, visto que até então esta discussão era exclusivamente mediada e realizada pela sociedade civil (SANTOS, 2011a; SILVA, 2015).

Anterior à realização desta Semana da Juventude 2009, Santos (2011a) e Silva (2015) comentam que foram realizadas diversas reuniões de mobilização das instituições da sociedade civil em torno da compreensão do papel protagonista do CMJ no município. Quanto a esta temática, de um conselho de juventude ser espaço de potencialização e/ou construção da(s) identidade(s) da(s) juventude(s), destacamos o que Santos (2012, pp. 15-16) comenta:

> Pensar então num Conselho de Juventude que proporcione aos adolescentes e jovens espaços de empoderamento, ou seja, de protagonismo e exercício de sua identidade é compreender que os mesmos estão potencializando e oportunizando os jovens em sua

> totalidade e natureza, respeitando suas necessidades e percebendo suas demandas. Só um Conselho 'maduro' conseguirá proporcionar aos seus conselheiros esse espaço, visto que existe em sua composição uma diversidade de cultura, raças, credos, conceitos entre outras particularidades e isso influi na tomada de decisões e na elaboração de propostas que atinjam as mais diversas camadas de jovens da sociedade.

Dessa forma, imaginamos que o IPJ surge como uma demanda identificada pela própria equipe da PJ, articulados com outras organizações de juventude do município, e que viria preencher a lacuna existente entre a compreensão do sujeito jovem e a inserção dessa população na agenda do governo. Nessa perspectiva, analisando seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o IPJ nasce com a ideia de fortalecimento do protagonismo juvenil e no desenvolvimento integral das juventudes, buscando afirmar estes jovens como promotores da cidadania a partir de suas intervenções diretas em suas próprias políticas públicas (IPJ, 2010a).

Partindo deste princípio, o IPJ seria, por nossa conclusão, um espaço legítimo de protagonismo juvenil e de construção de identidade(s) individual e coletiva das juventudes em Surubim. Primeiro, por representar o resultado do "desejo" de uma parcela significativa da diversidade juvenil de Surubim e depois por apresentar em suas discussões a compreensão do jovem como uma construção social em distintas dimensões, contemplando assim sua faixa etária, desejos, relacionamentos, local de moradia, culturas, espiritualidade, expressão corporal, entre outras.

As atividades realizadas pelo IPJ desde sua fundação corroboram para esta afirmação. Além de realizar anualmente a "Semana Juventude Protagonista" que objetiva, além de levantar estudos acerca da condição juvenil na atualidade, promover a participação juvenil em todas as instâncias sociais, o IPJ já tem realizado diversas atividades e diversos estudos relacionados a diferentes questões que envolvem as juventudes, em especial a juventude surubinense. Destacamos entre as atividades promovidas pelo IPJ ao longo dos seus quase seis anos de fundação, as rodas de conversa realizadas com adolescentes, jovens e educadores em torno de diferentes temáticas; os cursos virtuais e presenciais oferecidos cujas temáticas envolvem políticas públicas, sexualidade, *bullying*, redução de danos e uso de drogas, entre outros; seminários, pesquisas, publicações e assessorias a encontros e eventos com foco em juventude; a mobilização, fomento e a

participação em conselhos de políticas públicas[8], e mais recentemente a publicação de uma revista tecnocientífica de abrangência internacional, chamada de *Revista Geração Z*.

A compreensão do IPJ em relação ao que é ser jovem está ligada mais diretamente a diferentes níveis de realidade desses sujeitos, que ora é compreendido a partir de sua faixa etária (visão jurídica), por suas modificações corporais (visão biológica), como uma construção social (visão antropológica), como um momento de transição e modificação (visão psicológica), como um grupo populacional específico (visão demográfica) ou através do contexto em que estão inseridos (visão sociológica).

O que parece correto afirmar é que o IPJ não faz opção por uma única visão sobre o conceito de juventude, ou melhor, não anula uma em detrimento da outra. Seu objetivo está marcado, mais especificamente, em produzir mecanismos/dispositivos que consigam proporcionar ao seu público alvo – adolescentes/jovens e educadores de jovens – a construção "(...) não apenas de seus projetos de vida, mas, principalmente de sua vida, por completo (...)", garantindo assim que "(...) mais jovens e juventude sejam protagonistas" (IPJ, 2010, p. 11). Sobre "projeto de vida" esta pesquisa compreende que sejam os projetos de futuro, tanto a curto como longo prazo, das juventudes. Significam os sonhos que os próprios jovens têm sonhado para si mesmos. Os desejos mais simples e mais ousados que possuem. Projeto de vida, neste contexto, refere-se aos planos e/ou às "ambições" de futuro dos jovens em questão.

O IPJ, mesmo sendo uma organização com foco em juventudes, faz opção metodológica por inserir também os educadores de jovens como público alvo de suas ações, pois acredita que são esses educadores e educadoras, em linhas gerais, os grandes responsáveis pela formação de uma juventude que seja protagonista (IPJ, 2010a). A esse respeito, em seu PPP, o IPJ cita que "Conviver, trabalhar, monitorar e subsidiar um público juvenil requer conhecimento, dedicação, amor e metodologia certa", porém não é apenas, nem somente, "'dar receitas

[8] Até a conclusão desta pesquisa, o IPJ era membro efetivo de dois Conselhos de Juventude: o Conselho Municipal da Juventude de Surubim/PE e o Conselho Estadual de Políticas Públicas de Juventude de Pernambuco. Há registros de que o IPJ já foi membro efetivo do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Surubim/PE e tem inscrição de organização social no Conselho Municipal de Assistência Social de Surubim/PE.

prontas'", mas dispor de instrumentos que sejam capazes de facilitar o "acesso" a esses jovens (IPJ, 2010a, pp. 10-11).

Como já dito antes: "..a missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar (...) Simultaneamente é preciso aprender a problematizar" (MORIN, 2013, p. 70). Essa religação e problematização citadas por Morin, vemos na proposta pedagógica do IPJ quando no documentos fala-se que é de suma importância que a organização proporcione a seu público alvo a revisão de situações conflitantes de cunho pessoal, entre seus pares, sua família, as instituições e o sagrado e que para isso, é necessário proporcionar aos jovens "um lugar de escuta e fala, onde os mesmos descubram a importância do respeito mútuo e da presença do outro" (IPJ, 2010a, p. 8).

2.1.1 Conhecendo o IPJ

O IPJ acredita que pode "contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens afirmando seu papel social como promotor de cidadania através da intervenção concreta na proposição e consecução de políticas internas e públicas", o que pode contribuir para o fortalecimento do protagonismo juvenil na sociedade (IPJ, 2010a, p. 3). Essa é uma percepção que nos aponta para uma visão de mundo pautada no ser humano transdisciplinar. A dimensão social que compõe a constituição do ser humano é percebida quando o IPJ compreende que tal dimensão faz parte da vida do sujeito, assim como a dimensão econômica, política, cultural e religiosa, conforme seu PPP (2010a).

"Protagonismo juvenil" é um termo que acompanha o IPJ desde seu nome até suas diretrizes. A razão social da instituição é "Associação de Promoção Humana e Protagonismo Juvenil", denominada simplesmente de Instituto de Protagonismo Juvenil – IPJ. Este termo – protagonismo juvenil, cunhado, sobretudo em seu nome – diz respeito do papel do jovem enquanto agente de transformação de sua própria vida e da vida comunitária. Refere-se à tomada de decisão consciente pelos jovens. Refere-se ainda a uma forma de perceber a juventude enquanto (re) criadora de seus próprios caminhos. Este é um termo, para o IPJ, que pouco está ligado a

ativismo, mas à reflexão da importância que cada jovem possui na sociedade e do quão importante é seu posicionamento.

Entre seus objetivos, para além da protagonização da juventude, o IPJ elenca uma série de intenções a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo instituto. A construção de uma sociedade justa, democrática, fraterna e sustentável é objetivo central do IPJ, o que possibilita o desenvolvimento integral humano em todas as suas dimensões (IPJ, 2010a). O valor necessário que deve ser inserido nas discussões do IPJ, segundo seu PPP, é o sentido ético da vida. Este valor, que ora se encontra camuflado diante de tantos acontecimentos, possibilita que se traga vida à sociedade, o que consequentemente traz mudanças pessoais e coletivas.

Nos fundamentos político-educativos do Instituto, percebemos sua adesão a uma filosofia e a uma prática que respeitem as diferenças sociais, comunitárias e pessoais; que valorizem o compromisso ético com a vida; que percebam o outro em sua inteireza e singularidade; que tenham consciência planetária, pois vivemos num universo em que somos causa e consequência dos nossos atos e da história traçada (IPJ, 2010a). É, portanto, a partir da educação que estes e outros valores podem ser percebidos e assimilados pela sociedade em geral, na busca da melhoria das suas condições de vida.

“A educação não deve ser um fim único, pronto e em si. Ela é fruto de uma interação, de trocas e de mudanças conceituais e estruturais, e deve levar o indivíduo a desenvolver-se em seus múltiplos aspectos: biológico, cognitivo e social” (IPJ, 2010a, p. 5). Não deve ser percebida, a educação, como a transmissão de conhecimento, pura e simplesmente, onde o educador, munido do conhecimento adquirido e atestado cientificamente, deposita no educando que está vazio e nada sabe. Ela é um processo construído e reconstruído permanentemente numa relação recursiva e retroalimentadora – no dizer de Morin (2011, 2013, 2014) – que se dá entre os educadores e educandos, porque não são apenas os educadores que possuem conhecimentos, mas também as crianças, os adolescentes e, não somente, os jovens.

A visão que o Instituto tem do seu público alvo, a juventude, é que estes “(...) não são (...) causa e/ou vítima dos inúmeros problemas sociais existentes, mas (...) parte dessa solução” (IPJ, 2010a, p. 6). No IPJ, os sujeitos jovens são encarados

como parte importante da dinâmica social. Os chamados problemas sociais não são causados, simplesmente, pelos jovens, estes são, nem vítimas nem autores desses problemas, mas são percebidos como parte da solução. Perceber esse potencial na juventude é compreender que todos os seres humanos são corresponsáveis pela harmonia social e não somente os adultos, como idade ideal. Os jovens, na percepção e no entendimento do IPJ, são "sujeitos capazes de construir e partilhar junto com os outros o desejo de uma 'sociedade possível de se viver'" (2010a, p. 6).

"A juventude do IPJ" é construída socialmente, portanto carrega marcas das transformações biológicas, psicológicas, culturais, espirituais, religiosas, sociais etc. (IPJ, 2010a). É o jovem um espaço transitório, em que a experiência é marca *sine qua non* para sua chegada à vida adulta. Chegar a adultez é sinônimo de experiência adquirida. A juventude, portanto, é um "sujeito em busca de sua autonomia" (IPJ, 2010a, p. 6) que, através dos seus próprios caminhos produzem (novos) sentidos, valores, espaços e (re)significam o corpo e o motivo de ser e estar inseridos numa sociedade.

Para o alcance dos seus objetivos, o IPJ aposta no potencial criativo e inovador das juventudes, que impulsionadas pelos seus projetos de vida e visão de mundo "(...) manifestam mudanças reais e possíveis no seu cotidiano" (IPJ, 2010a, p. 6). A cultura e a educação são elementos-chave para a construção do conceito que a organização carrega de juventude protagonista. É a partir da cultura local, ou seja, a partir das experiências (pessoais e coletivas), vividas pelos próprios jovens e da educação como um processo que requer a (auto) reflexão que é possível a proposição de práticas fundamentadas, entre outras coisas, no respeito mútuo, no diálogo, no cuidado com o outro e com a natureza, na justiça, na diversidade, alteridade etc. o que contribui para o fortalecimento e a criação de vínculos identitários (IPJ, 2010a).

No fazer metodológico do IPJ, sua pedagogia se baseia nas

> (...) práticas educativas que valorizem a autonomia dos sujeitos, que tenham a reflexão teórica como elemento estruturante da nossa ação, que aportem a criticidade, a alegria, a ousadia, a esperança e o questionamento cotidianamente e que tenham o diálogo como instrumento de comunicação (IPJ, 2010a, p. 7).

Tais práticas educativas baseiam-se na realização de algumas atividades que possibilitem a aquisição ou o fomento dos elementos criadores de autonomia citados anteriormente. Assim, de acordo com o seu PPP, iluminados pelo que reza seu Estatuto Social (IPJ, 2010b), o IPJ trabalha com:

> Congressos, festivais, seminários e oficinas - momentos formativos, de vivências, aglutinação, intercâmbio de experiências, lúdicos, artísticos, onde acontecem estudos de pares e os jovens dispõem de acesso a diversos recursos;
>
> Grupos focais – momentos de metodologias construídas e experimentadas, de diagnóstico e constatação e de intercâmbios;
>
> Pesquisa – coletas estatísticas, intercâmbios e construção de saberes, conhecimento dos impactos e encontro com a realidade;
>
> Formação – espaços de capacitação e formação acerca da temática juvenil na contemporaneidade e suas manifestações;
>
> Profissionalização – momento de experimentar a técnica a favor da vida, oportunizando o acesso a bens cognitivos antes inacessíveis (IPJ, 2010a, p. 7).

As atividades citadas estão dentro de quatro grandes campos de atuação: Políticas Públicas, Relações de Gênero, Capacitação Profissional e Participação Juvenil (IPJ, 2010a). Cada um desses campos de atuação insere o IPJ num contexto social em que se procura perceber as diferenças como um fator positivo. São importantes passos que, na compreensão do IPJ, devem ser tomados para a adoção de comportamentos que respeitem a si mesmos e ao outro: “O respeito às diferenças, a livre orientação sexual, a paternidade/maternidade responsável, o cuidado com o ser, o afeto (...)” (IPJ, 2010a, p. 8). Essas aquisições são possíveis a partir de uma política pública que seja capaz de perceber os indivíduos de forma plural e respeitosa. Quando se tornam objetos de intervenção social com o propósito de interferir na melhoria de vida das pessoas na sociedade.

O IPJ acredita que, para os jovens, o acesso ao mercado de trabalho, para além de significar liberdade financeira, tem um lugar específico no empoderamento das suas identidades (IPJ, 2010a). Dessa forma, o trabalho, na fase juvenil, representa uma dimensão importante na construção de suas identidades, pois de

um lado, a entrada no mercado de trabalho exige a responsabilidade social que se espera de um sujeito em idade adulta e, por outro, permite aos jovens acessarem os bens culturais, materiais e educacionais que muitas vezes sem um emprego seria impossível. O trabalho então se torna para os jovens um dos caminhos em que a chegada à adultez é encurtada.

A participação juvenil como um dos campos de atuação do IPJ está ligada ao que já discutimos sobre protagonismo juvenil. A consciência crítica a respeito do papel dos jovens na sociedade é como o IPJ (2010a) encara essa temática. Existe uma importância dada a essa compreensão de protagonização da juventude, pois se acredita que apenas quando os jovens forem capazes, por eles mesmos, de descobrirem a importância do respeito mútuo, da presença do outro, de rever situações de conflitos pessoais ou familiares, de lidarem com a presença/ausência do sagrado em suas vidas (IPJ, 2010a) etc., que poderão, de fato, se tornarem membro ativo e efetivo da sociedade. Este "membro ativo" não diz respeito a ativismo, lembramos.

O IPJ possui quatro[9] programas que organizam, de forma estratégica, suas ações, são eles: Programa de Formação Integral para Jovens; Programa de Formação Continuada para Educadores de Jovens; Programa de Articulação em Rede e Programa de Gestão e Fortalecimento Institucional (IPJ, 2010a). Como é possível perceber pelos nomes de cada um dos Programas, o IPJ organiza-se em dois grandes eixos, o de formação – para jovens e para seus educadores -, e o de fortalecimento institucional – na dimensão do trabalho coletivo e em rede. Para fortalecer esse trabalho coletivo, o IPJ passou a integrar, desde dezembro de 2013, a Rede de ONG's da América Latina.

Desde maio de 2013, em parceria com mais três outras organizações da sociedade civil, o IPJ vem publicando uma revista eletrônica de abrangência internacional chamada de Revista Geração Z. Nos primeiros anos (2013 e 2014) de publicação, a Revista tinha frequência de publicação trimestral, portanto a partir de

[9] Em novembro de 2015, ao longo dessa pesquisa, o IPJ divulga em suas redes a instituição de um novo Programa, chamado de Programa de Assistência, Apoio e Referência em Trabalho e Educação (PASSAPORTE). Este era um projeto iniciado por jovens da sociedade civil desde 2012 com o objetivo de oferecer aulas preparatórias para o Vestibular/ENEM. Com o apoio do IPJ este projeto passa a ser um dos programas da instituição e oferecerá cursos profissionalizantes. Portando o IPJ ainda não divulgou nenhuma alteração de seu Projeto Político Pedagógico inserindo este novo programa ou substituindo.

2015 sua periodicidade passa a ser semestral. De caráter técnico-científico, a Revista Geração Z se propõe a publicar além de artigos científicos, outros tipos de linguagens, como poemas, charges, ensaios fotográficos, relatos de experiências, entrevistas, textos colaborativos etc. com a proposta de conectar "(...) as diferentes comunidades numa forma de fazer ciência a partir da participação popular", de acordo com o *Website* da Revista Geração Z (2015).

Ainda, em agosto de 2013, o IPJ aprova a criação de uma filial da instituição na cidade de Marília, estado de São Paulo a pedido das juventudes daquela cidade. A filial recebe o nome de "Instituto de Protagonismo Juvenil – Unidade Transformação Marina Ravazzi" em homenagem a uma jovem da cidade que era militante da política de juventude e veio a falecer em um trágico acidente de carro. O "IPJ – Marina Ravazzi", como é chamada a instituição, propõe desenvolver os mesmos objetivos que o IPJ-sede, visando de forma integral à formação das juventudes e à protagonização destes na sociedade.

A estrutura organizacional do IPJ se dá a partir de três conselhos: o diretor, o fiscal e o político. O Conselho Diretor é responsável pela coordenação do instituto e é composto por um Diretor Presidente, um Diretor de Projetos, um Diretor Financeiro, um Secretário e mais três suplentes. Devem se reunir, ordinariamente, a cada dois meses. O Conselho Fiscal tem como objetivo analisar, aprovar ou rejeitar as contas do Instituto, e é formado por três membros titulares e três suplentes. Devem se reunir ao menos uma vez a cada ano. Enquanto isso, o Conselho Político tem como principal objetivo contribuir para a organização geral dos programas e projetos, emitindo pareceres, sugestões e críticas em relação às atividades desenvolvidas pela organização. É formado por cinco membros titulares, também com obrigação de se reunir ao menos uma vez ao ano (IPJ, 2010b).

O IPJ, enquanto organização da sociedade civil, criada, dirigida e fiscalizada por jovens, pretende ser um espaço em que todas as dimensões do ser humano sejam consideradas. O IPJ acredita que é dever de todos garantir o protagonismo juvenil através das diversas dimensões do sujeito, entre eles, social, psicológico, espiritual, afetivo, político, educacional etc. A crença no potencial da juventude é uma premissa inconteste para o Instituto. É possível perceber essa afirmação nos dois principais documentos institucionais da organização, como é o caso do Estatuto

Social (2010b) e do Projeto Político Pedagógico – PPP (2010a), como também nas matérias publicadas em suas redes sociais e nas publicações periódicas de sua revista eletrônica. A organização encerra seu PPJ com a seguinte afirmação: “Estando o IPJ ciente de sua responsabilidade social, responsabiliza-se também pela presença social da juventude no mundo contemporâneo, protagonizando-os” (IPJ, 2010a, p. 12).

Os princípios institucionais citados acima nos apontam para um tipo de organização que tenha como abordagem metodológica a transdisciplinaridade. Dessa forma, estamos dizendo que o IPJ, baseados no que já comentamos até o presente e no que ainda discutiremos ao longo deste trabalho, é uma organização transdisciplinar. Não poderia ser diferente para uma organização que desde seu princípio de fundação levou em considerações elementos que não são contemplados numa abordagem disciplinar. Uma organização juvenil que surge do desejo dos próprios jovens, a partir de sua própria mobilização e em torno de suas próprias políticas não consegue sustentar-se em uma abordagem cartesiana, limitante, positivista e conservadora.

Se a transdisciplinaridade, em seus três pilares, rompe com uma forma unilateral de sociedade, o IPJ, considerando os seus princípios, rompe com uma abordagem geracional em que somente os adultos – porque deixaram de ser jovens – têm direito a fala e podem ser ouvidos. O IPJ traz para a vida pública social os atores jovens, antes preteridos e subalternizados, indivíduos sem fala, sem experiências, portanto, submissos. O princípio transdisciplinar que compõe a dinâmica formativa do IPJ possibilita que os jovens, em seu dia a dia, façam parte de todos os processos metodológico-pedagógicos do IPJ, em especial ao planejamento, currículo e avaliação, o que interfere diretamente na relação educador – educando.

Na dinâmica de planejamento do IPJ, destacamos a participação ativa e efetiva dos jovens, tanto dos que compõem as coordenações do IPJ, quanto dos jovens que apenas participam das atividades realizadas pela instituição. Uma olhada rápida na *fanpage* da organização no *facebook*[10] já é o suficiente para justificar a

[10] A fanpage do IPJ no facebook pode ser acessada através do link: https://www.facebook.com/InstitutodeProtagonismoJuvenil/

afirmativa que fazermos. Todas as reuniões do IPJ são públicas e há um convite para a comunidade. O IPJ busca ouvir os jovens desde uma reunião de avaliação de suas atividades a uma reunião de alterações institucionais. Na *fanpage* da organização, é possível encontrar os convites que o IPJ faz para que toda a comunidade tome parte do processo de construção dos objetivos e das atividades do IPJ.

Desse modo, o planejamento e a avaliação do IPJ acontecem de forma a ouvir e levar em consideração os sujeitos da aprendizagem, ou seja, seus educadores e também os educandos, porque acreditam que seu fazer pedagógico só será eficaz se, assim como objetivam que os jovens sejam protagonistas sociais, também o sejam na própria dinâmica do IPJ.

Este é um esforço empreendido na tentativa de produzir um tipo de pedagogia revolucionária, como disse Saviani (2012) ou uma educação transformadora como disse Paulo Freire (2005). Ao invés de produzir um tipo de educação que sirva de modo mais estreito aos interesses de produção, construir um modelo de educação que se coloque frente aos desafios contemporâneos e pretenda-se alterar a realidade dos sujeitos da aprendizagem (educador e educando).

Esse é um tipo de relação de construção de conhecimentos que contribui na construção de identidades cambiantes. De um tipo de identidade que não está fixa, portanto ela se movimenta constantemente. Ela vai e vem, num movimento circular e retroalimentador constante. As identidades forjadas neste tipo de dinâmica não conseguem se manter imóveis, pois seu principio formador é o próprio movimento. O Conhecimento está sempre em movimento, como bem disse Moraes (2015). Esse movimento da educação movimenta as identidades que não concebem um processo educativo fixo, ao passo que este não constrói jovens estáticos.

Muito embora o foco desta pesquisa seja a análise das Rodas de Conversas realizadas pelo IPJ, outras atividades também mereciam atenção, tais como os cursos online, presencial e/ou semipresencial, as assessorias a eventos voltados para a juventude, as publicações, as oficinas ou a própria Revista Geração Z. No entanto, como esta pesquisa limita-se a analisar as Rodas de Conversas como uma prática educativa transdisciplinar, iremos tratar sobre a metodologia das Rodas de Conversas.

2.1.2 O Caso das Rodas de Conversas

As Rodas de Conversas, também chamadas de rodas de diálogo, são formatos de encontros nos quais existe a presença de pelo menos um mediador e uma temática central. Os participantes discutem expondo suas opiniões e dúvidas em relação ao tema abordado. Ainda, é possível que a partir da temática proposta pelo(s) mediador(es), surjam outros temas que vão suscitando novos debates. Numa roda de conversa, a proposta é sempre provocar os participantes para discutirem seus pontos de vistas enquanto se procura introduzir um conteúdo ou uma temática. Este conteúdo pode ser de diferentes perspectivas e com distintos objetivos. A roda de conversa é realizada com os participantes dispostos em circulo e o centro não é o mediador, porém a temática. A discussão deve "girar" em torno dos participantes ficando na responsabilidade do mediador fomentar para que, senão todos, a grande maioria dos participantes interajam, discutam e comentem.

As características das rodas de conversas organizadas pelo IPJ são: realizadas com um grupo entre 15 a 40 participantes; coordenadas por 1 ou 2 mediadores; envolve sempre um tema central de caráter emergente[11]; dispõe os participantes em círculo; busca provoca-los a fazerem perguntas e a responderem os questionamentos dos outros participantes; utiliza recursos de áudio/vídeo para dinamizar e, organiza o ambiente com a temática que será discutida. Esta é uma característica bem distinta da que encontramos em sala de aula em qualquer escola com base num currículo tradicional. Em espaços tradicionais de ensino, o foco principal é muito mais a nota em uma avaliação disciplinar do que o próprio aprendizado do educando. Neste sentido, a dinâmica na sala de aula contribui para que o educador consiga dar conta deste objetivo. Espera-se que o educador consiga transferir o conhecimento a todos os educandos e que estes assimilem de forma

[11] Chamamos de emergente os temas que se relacionam ao paradigma da complexidade. Esses temas estão muito ligados aos temas dos Direitos Humanos, porque discutem questões que foram negadas ou subalternizadas por outro tipo de paradigma, o tradicional. O paradigma tradicional, por sua vez, tentou eliminar do campo educacional temáticas que dizem respeito ao dia a dia dos sujeitos, no entanto, esta tentativa se mostrou frustrada, tento em vista que não se pode separar o sujeito de sua subjetividade. Dessa forma, os temas de caráter emergente estão relacionados a temáticas em torno do feminismo, homossexualidade, aborto, depressão, sexo antes e fora do casamento, divórcio, HIV/AIDS, participação política, entre outras.

homogênea o conteúdo, provando tal assimilação com uma boa nota na prova ao final do semestre.

Este tipo de objetivo que comentamos acima “obriga” a organização do ambiente escolar de forma diferente do que acontece nas rodas de conversas do IPJ. Na roda de conversa, o IPJ procura provocar a fala dos participantes e o mediador tem a responsabilidade de fomentar esse processo. O mediador não é detentor de um conhecimento legítimo e que precisa depositar nos participantes, ele é um canal por onde o processo de construção do conhecimento pode acontecer. A disposição do ambiente de discussão em círculo quebra a hierarquia entre educador e educando. No círculo, todos, inclusive o mediador/educador, estão em posição de igualdade. É o diálogo que orienta essa dinâmica do conhecimento e não “o saber legítimo do educador”. A possibilidade de olhar o outro de frente enquanto ele fala e ser olhado enquanto se fala é uma premissa que encontramos nos princípios da transdisciplinaridade.

Conforme discutiu Sacristán & Gómez (1998), nos espaços de formação sempre acontece um processo de negociação, de forma explícita ou implícita que interfere diretamente na reprodução e/ou refuta das tendências conservadoras da instituição escolar, ou neste caso, de instituições sociais que participam do processo de formação do sujeito. Na mediação das rodas de conversas, dessa forma, existe um conflito interior e exterior ao mediador, qual vem a ser a intenção de desestabilizar o *status quo* conservador de posicionamentos e das atitudes acerca das abordagens emergentes suscitadas pelo diálogo, porque de um lado o mediador se ver na obrigação de desequilibrar tais posicionamentos reprodutores de atitudes minimizantes e, de outro, percebe-se que esse desequilíbrio pode afetar sua posição mediadora. Assim sendo,

> O processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 19).

Nas Rodas de Conversas realizadas nos últimos anos pelo IPJ têm se destacado temáticas referentes à sexualidade juvenil e às políticas públicas de

juventude. Essas duas temáticas têm ganhado projeção nos espaços de participação política da juventude, como é o caso dos grêmios estudantis, dos conselhos municipais de políticas públicas, dos grupos de jovens religiosos, grupos culturais, entre outros. Estes temas ganham projeção, em especial, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude em 2005 e ganham mais força com a aprovação do Estatuto da Juventude em 2013. Ganha projeção ainda devido o tema referente às discussões de gênero ter se tornado uma temática em disputa no campo político social e no campo educacional, nos últimos anos, em especial em 2015, com a retirada de tal expressão do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos estaduais e municipais.

O IPJ tem se tornado referência local, regional, estadual e nacional na discussão de temáticas que dizem respeito à juventude e tem participado de diversas atividades em vários níveis no que diz respeito a essas discussões. A organização vem se destacando em sua adesão constante aos temas chamados polêmicos, que chamamos de emergentes nesse trabalho. As temáticas dos cursos, que o IPJ oferece, confirmam essa nossa afirmação. As temáticas que se filiam ao que chamamos de temas emergentes são: sexualidade, homoerotismo, redução de danos a usuários de drogas, religiosidades, gênero, tecnologia educacional, bullying escolar, educação popular, política de juventude, entre outros. As Rodas de Conversas, por sua vez, expressam o compromisso que o IPJ tem com a promoção de uma sociedade justa, igualitária e que respeite as diferenças.

Com a realização das Rodas de Conversas, o IPJ se propõe abrir espaço de escuta e fala para as juventudes. Sua função, semelhante ao que discutiu Wood citando a função educativa da escola na contemporaneidade, é o de preparar os participantes para “pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática” (apud SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 22). Só é possível contribuir na protagonização dos jovens se, por um lado, acreditar nos jovens enquanto agentes de transformação pessoal e coletiva e, de outro, se estes forem os próprios responsáveis por estas transformações. Cada Roda de Conversa “empurra” os jovens para a tomada de posição diante da vida, da sociedade, da política, da religião, enfim, busca despertar nos jovens seu papel crítico e reflexivo diante de si mesmo, dos outros e do coletivo.

São espaços de formação por excelência. As Rodas de Conversas além de promover o debate, promove a formação horizontal. Chamamos de formação horizontal o tipo de conhecimento que é construído a partir do diálogo coletivo e não da imposição do conhecimento do mediador aos participantes. Esse tipo de conhecimento, em nossa análise, é mais efetivo, pois nutre nos participantes o sentimento de confiança, de pertença e de reconhecimento de seu saber pessoal e cultural. É mais efetivo ainda porque contribui para o empoderamento dos sujeitos no processo de construção dos saberes coletivos, visto que não há uma única verdade nem um saber dominante, mas o conhecimento se faz a partir de múltiplos pedaços, de múltiplas realidades, de várias visões em ângulos distintos.

Se a característica transdisciplinar em uma atividade é capaz de contemplar os diferentes níveis de realidade proposto por Nicolescu (1999), o sujeito que passa por um processo de formação com essa característica deve ser capaz de perceber a interligação entre os seres vivos no Planeta. Uma educação transdisciplinar, em poucas palavras, precisa ser aquela que em sua abordagem compreenda os sujeitos enquanto seres *complexus*, interligados em diferentes conexões, operando todas de forma simultânea e não linear.

As Rodas de Conversas oferecidas pelo IPJ oferecem a possibilidade de estudo teórico e trocas de experiências através de ferramentas de comunicação e interação entre os participantes. Contemplam sempre o lugar de fala dos sujeitos envolvidos, sejam estes monitores ou participantes e busca sempre levar em consideração suas experiências pessoais e coletivas, suas expectativas, sonhos, medos, habilidades e conhecimentos prévios acerca do tema. Essas características não são fáceis de serem encontradas, para não dizer que nunca o são, numa abordagem disciplinar, onde o enfoque dado é sempre a dimensão cognitiva fragmentada, sem levar em consideração outras dimensões importantes, como já dissemos antes: afeto, conteúdo, diálogo, intuição e reflexão.

2.2 EXPLORANDO O LOCAL DO POUSO: Ideias introdutórias

Entraremos, a partir de agora, na segunda parte deste capítulo no qual pretendemos analisar os processos educativos transdisciplinares do IPJ considerando sua importância para a construção das identidades das juventudes em Surubim. Faremos, para tanto, análise das falas dos membros do Conselho Diretor do IPJ e dos jovens participantes das Rodas de Conversas.

"Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas" (ZABALA, 1998, p. 28). Com essa afirmação, dizemos que é urgente que as instituições educacionais estabeleçam vínculos, não apenas com os atores envolvidos no processo educacional, mas também com os conteúdos referenciais que envolvem sua prática educativa. É indiscutível que a fragmentação dos saberes precisa ser superada por uma atitude que seja capaz de conceber a interconexão entre as diferentes dimensões dos níveis de realidade.

Acreditamos que uma prática pedagógica que seja transdisciplinar, ou seja, que leve em consideração diferentes níveis de realidade, a complexidade e o terceiro termo incluído, deve ter claro seu *conteúdo*; usar como base de sua prática o *diálogo*; a *intuição* como forma de considerar elementos que surgem e que não estão explícitos nos conteúdos; a *reflexão*, que deve ser estimulada para que se haja a compreensão de todos os processos e por fim, mas não somente, a *afetividade*, que deve ser motor do educador. Dessa forma, a partir da articulação entre conteúdo, diálogo, intuição, reflexão e afetividade, vislumbramos uma prática pedagógica que seja capaz de perceber que o processo educacional não está desvinculado das experiências diárias dos cidadãos e das cidadãs, pelo contrário, estes estão extremamente interconectados e dialogando entre si, constantemente.

Nessa perspectiva, é importante dizer que "tudo que fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos e alunas", com isso até a "maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas", acrescentamos ainda que

é possível que tais decisões “nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação” (ZABALA, 1998, p. 29).

Dito isso, o processo educativo utilizado pelo IPJ, para alcance de seus objetivos, e que foi analisado nesta pesquisa são as suas Rodas de Conversas. Este processo, em nossa compreensão, é transdisciplinar e responde, de forma mais dinâmica, aos objetivos desta dissertação. Os argumentos que teceremos ao longo dos itens abaixo atestam nossa afirmativa acima. A opção que fizemos aqui de analisar apenas um dos vários processos educativos do IPJ nos faz ter muita clareza de que o IPJ, a despeito da modalidade de ensino que execute, tem, em suas bases estruturais a lógica transdisciplinar, qual seja: aquela que reconhece a realidade como complexa, que entende a ocorrência de diferentes níveis de realidade e que compreende e explica a presença do terceiro incluído.

2.2.1 O discurso dos personagens

Uma das técnicas utilizadas neste trabalho, com base no tipo de pesquisa etnográfica (ANDRE, 2012) foi a entrevista. Utilizamos a entrevista semiestruturada para aprofundar as questões referentes aos aspectos pedagógicos do IPJ e esclarecer os significados atribuídos pela organização aos jovens e a outras temáticas. Resolvemos entrevistar o Conselho Diretor do IPJ, pois acreditamos que esta equipe pode tratar, com mais precisão, a respeito da filosofia, da pedagogia, das orientações metodológicas adotadas pelo Instituto. Neste tópico, iremos, pois, discorrer sobre nossas conclusões a respeito dessa entrevista, buscando, sempre que preciso, trazer outros elementos da literatura e/ou dos próprios documentos da organização, sem esquecer, como bem alertou Marli André (2012) que algumas das características importantes desse tipo de pesquisa são “(...) a descrição e a indução” (p. 29) e que o pesquisador “(...) é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (p. 28).

Precisamos destacar que os dados desta pesquisa não se resumem ao momento desta entrevista ou das Rodas de Conversas em si. O pesquisador tece

relações com os entrevistados desde antes da fundação do Instituto, por ter sido o primeiro Diretor Presidente e um dos fundadores da organização. Isso significa dizer que muito além dos dados coletados na entrevista, possuímos experiência empírica nos argumentos que teceremos ao longo deste capítulo. Nesse sentido, nossos dados coletados são resultados de muitos meses de encontros, de convivências que transcendem os muros técnicos do IPJ.

Como uma característica de uma pesquisa qualitativa, baseados nos estudos de André (2012, p 45), "(...) a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos", ela deve ir muito mais além "(...) e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica". Ainda fundamentados por André (2012), é preciso considerar que num estudo etnográfico, o pesquisador deve se orientar para a apreensão dos significados culturais dos sujeitos pesquisados.

Feito essa ressalva, passaremos a apresentar e analisar as duas técnicas de pesquisas que nos propomos com este estudo. Neste item, apresentaremos análise a respeito da pesquisa semiestruturada e no tópico seguinte (2.2.2) abordaremos sobre a observação participante a partir das Rodas de Conversas.

As entrevistas foram realizadas com os membros titulares do Conselho Diretor, sendo a Diretora Presidenta, o Diretor de Projetos, o Diretor Financeiro e o Secretário. As entrevistas aconteceram na casa da Diretora Presidenta, geralmente em manhãs dominicais e encerraram-se, quase sempre, com um almoço. Nas entrevistas, para além do que estava previsto nas perguntas, os participantes brincaram entre si; saudaram-se, riram e, também aprenderam bastante uns com os outros.

As perguntas foram destinadas para o coletivo, entretanto, em muitas ocasiões, quem mais respondeu foram a Diretora Presidenta e o Diretor de Projetos. Em algumas perguntas, os outros dois participantes sentiam a necessidade de complementar alguma informação ou respondiam quando dirigíamos diretamente a um deles. Na grande maioria, havia uma concordância com o que o companheiro de organização falava e os demais ou completavam alguma informação ou então sinalizavam seu acordo com o que o outro falava. As entrevistas aconteceram de

forma tranquila e muito interativa. Os entrevistados, para além de estarem na mesma organização, pareciam ter uma conexão muito afetiva quando falavam do público de seus trabalhos, os jovens.

Com exceção do Secretário, todos os membros do Conselho Diretor têm grau universitário. A equipe é formada por dois bachareis em administração, um psicólogo e mais o secretário que possui cursos técnicos. O mandato do Conselho Diretor é de dois anos, com uma possível recondução. Com exceção do Secretário, os outros membros estão no seu segundo mandato no Conselho Diretor. Este mandato atual se encerrará em maio de 2016, quando uma nova eleição será convocada. O secretário, porém, está no IPJ há mais tempo, mas na função que ocupa apenas há quase dois anos. A Diretora Presidenta e o Diretor de Projetos são uns dos fundadores da Instituição, junto com outros jovens, inclusive o pesquisador. A Diretora Presidenta é a única que não está na faixa de 15 a 29 anos, dita a idade jovem segundo o Estatuto da Juventude.

Já dissemos anteriormente que o IPJ surgiu de mobilizações da Pastoral da Juventude (PJ) da cidade de Surubim, em torno da discussão sobre Políticas Públicas de Juventude (PPJ) (SANTOS, 2011a; SILVA, 2015). Destacamos também que, desde seu início, o IPJ buscou abrir suas discussões para além dos jovens do espaço religioso católico, do qual a grande maioria de seus membros fazia (faz) parte. Nas entrevistas, fizemos a seguinte pergunta: *Você poderia me falar a respeito de como se deu a fundação do IPJ?* Conforme respondeu a Diretora Presidenta e o Diretor de Projetos, outros atores externos à PJ também se engajaram no movimento de institucionalização da organização, desde seu início:

> Surgiu a partir de um grupo de jovens da Pastoral da Juventude da igreja católica e a gente começou com uma conversa, no momento o grupo estava estudando sobre políticas publicas para juventude e naturalmente dentro da igreja a gente só consegue abranger um tipo de público, tem alguns que a gente tem certa dificuldade para falar sobre, para tratar com... e aí algumas coisas a gente começou... algumas atividades a gente conseguia fazer com certa dependência e outras ficava um pouco amarrado e aí dentre as conversas surgiu a ideia de a gente se organizar como uma instituição que a gente pudesse abranger outros públicos, além do público jovem da igreja católica, aí veio Aniervson que já tinha tido contato com algumas outras pessoas, visto algumas outras experiências que já tinham dado certo, aí a conversa foi fluindo até que nos organizamos e o IPJ nasceu (CINTHIA QUEIROZ, Diretora Presidenta do IPJ, entrevista)

> Então eu acho que tem essa parte (referente à mobilização da PJ), mas foi muito próximo à fundação, ao surgimento, ao engajamento de outras pessoas no movimento, no Instituto... Então, surgiu também com a colaboração de outros sujeitos externos à pastoral (ELLCIO RICARDO, Diretor de Projetos do IPJ, entrevista)

Dessa forma, podemos concluir que a instituição do IPJ partiu da insurgência de uma problemática identificada, inicialmente, por jovens da PJ e que depois sofreu adesão de jovens vinculados a outras instituições religiosas ou não. Os registros a respeito do surgimento do IPJ apontam para essa realidade. Esse tipo de mobilização nos mostra a importância e a força que tem o trabalho coletivo dessas organizações. O envolvimento de vários jovens de distintas organizações em prol do mesmo objetivo resultou na criação de uma organização que viria ser ponto de referência no que tange à garantia e à promoção dos direitos juvenis na região. Poderíamos dizer que, o IPJ, a partir de sua fundação, inaugura uma nova época na temática sobre juventude no município de Surubim. A ideia de protagonismo juvenil, no município, parece ter surgido junto com o IPJ.

O que afirmamos acima está baseado nos marcos legais sobre juventude no município de Surubim. Até o ano de 2010, as discussões e as atividades em torno do tema da juventude se resumiam aos organizados por entidades religiosas, como é o caso da PJ e/ou dos grêmios estudantis. Em qualquer um dos casos, as atividades atingiam um público específico, limitado. No ano de 2009, por exemplo, a PJ de Surubim organiza a Semana da Juventude, no mês de outubro, em consonância com o Dia Nacional da Juventude (DNJ), uma das atividades nacional permanente da Pastoral da Juventude. Essa atividade, em Surubim, aconteceu como marco divisor dos estudos sobre PPJ que estavam acontecendo no município sob a coordenação da PJ, com a participação de outras organizações do município, do estado e nacional, como exemplo, a presença do Promotor de Justiça da Infância e Juventude da Comarca de Surubim e membros do Conselho Estadual e Nacional de Juventude.

> Em Surubim, no Estado de Pernambuco, o processo de mobilização em torno da construção de dispositivos de controle social e participação/protagonismo juvenil se dá através de iniciativas das instituições da sociedade civil, mobilizadas em “rede” em torno da construção do Conselho Municipal de Juventude. Esse processo de

> criação deste conselho permitiu as instituições não-governamentais uma maior articulação institucional entre si e para com os poderes municipais, além da visibilidade que as mesmas ganharam em torno da sociedade (...) a juventude de Surubim, representada pelas instituições e grupos juvenis, em esforço mútuo e dedicação, trabalharam para garantir que as suas políticas fossem escritas e pensadas, considerando o perfil juvenil local e suas especificidades para, dessa forma, garantir o "rosto jovem" na política pública de juventude em Surubim (SANTOS, 2011a, pp 3-4).

A PJ de Surubim até o ano de 2010 foi responsável por grande parte das discussões em nível municipal da temática que diz respeito à juventude. Ela assumira a responsabilidade de levantar discussões acerca dos problemas que afetavam os jovens dentro e fora da igreja. Foi a partir de sua iniciativa que o tema da juventude entra na agenda política do governo (SANTOS, 2011a) e na pauta das organizações de cunho social no município. Até esse período, as ações que envolviam os sujeitos jovens ou tinham um cunho religioso, realizado por instituições religiosas ou, um cunho escolar, organizados por escolas e grêmios estudantis. A partir da instituição do IPJ, em 17 de maio de 2010 que vemos essa pauta, de fato, ganhar chão no município e região.

Em fato, na solenidade de inauguração do IPJ, a PJ e o IPJ lançam os dados de uma pesquisa que estavam realizando ao longo dos meses de março e abril, por ocasião da Semana da Cidadania 2010, que também é uma das atividades nacionais permanentes da Pastoral da Juventude. Esta semana teve como tema "Trabalho para a vida, não para a morte" e, em Surubim, a PJ realizou diversas ações para celebrar essa data, uma delas foi uma pesquisa que buscava levantar dados a respeito da realidade do emprego, desemprego e subemprego em Surubim. Essa atividade aconteceu já em parceria com o IPJ, que mesmo na época não sendo juridicamente constituído, já era uma realidade para a equipe. Na solenidade de inauguração do IPJ, a organização apresentou os dados oficiais da pesquisa e previu o lançamento de um livro[12] a posteriori.

A respeito da importância do IPJ para a disseminação do tema da juventude em Surubim e região, quando perguntados sobre "*Quais são os principais projetos*

[12] SANTOS, José Aniervson Souza dos. **Jovem versus Trabalho**: o que resta da sociedade contemporânea para esta classe social. Surubim: IPJ, 2010.

do IPJ?", o Diretor de Projetos, fez questão de registrar o esforço da organização em mobilizar a construção tanto do Conselho Municipal da Juventude quanto da Secretaria Municipal da Juventude em Surubim. Em sua fala, deixa claro que estas organizações só se tornaram realidade no município graças ao esforço do IPJ:

> (...) é muito importante salientar que a secretaria de juventude só surgiu através do IPJ. É isso! É por isso que eu falo do lugar social do IPJ, do lugar político social que ele ocupa na cidade hoje, a secretaria de juventude com toda a sua dificuldade de.... o conselho e a secretaria também, com todas as suas dificuldades de caminhar, com as pernas, a questão de financiamento, com todo o gerenciamento público que se estabelece diante da criação de uma secretaria, mas ela só foi possível e foi encabeçada pelo IPJ, então as ações de juventude que se expandem hoje ou que se ampliam ou que se realizam através de ações governamentais elas se iniciaram com ações não governamentais, com o movimento de juventude que foi iniciado pelo IPJ (ELLCIO RICARDO).

Com a inauguração do IPJ, em Surubim, o tema da juventude vai ganhando projeção com o passar dos tempos. O IPJ, sozinho e em parceria com outras organizações, organizava atividades de cunho social que buscava fomentar a participação da juventude nas esferas políticas de controle social, bem como realizar estudos que tratassem das problemáticas que assolavam a juventude contemporânea, talvez seja aqui o ponto crucial para a compreensão da entrada do tema do protagonismo juvenil na esfera pública municipal. A forma como os líderes do IPJ pensam sobre o que é protagonismo juvenil reflete, de forma bem direta, como a organização, ao longo de seus quase seis anos tem disseminado essa concepção.

Ainda quando o IPJ era simplesmente uma equipe de jovens oriundos da PJ e de outras organizações em torno da discussão de políticas públicas, de forma mais especial para a criação do CMJ em Surubim, uma preocupação era a chave de todas as discussões: que os jovens que fossem assumir o CMJ em Surubim, representado de forma especial as organizações da sociedade civil, estivessem empoderados de suas próprias políticas e compreendessem sua importância. Para isto era necessário investir, duramente, na formação da juventude e em sua participação em todo processo. No trabalho de pesquisa de Santos (2011a) em que pesquisou a participação dos jovens na construção das políticas públicas de

juventude em Surubim, o mesmo revela que ouve uma grande mobilização em torno da criação do projeto de lei que viria a criar o CMJ no município, de forma ampla e participativa, inclusive consultado as juventudes de diversas formas.

Com a instituição propriamente dita do IPJ, a realização da 1ª Conferência Municipal da Juventude, no ano de 2011, foi possível. Com a realização desta conferência, mais uma vez, o referido projeto de lei passa pelas mãos dos jovens conferencistas para ser modificado e referendado como uma necessidade primordial para as juventudes surubinense. A mobilização em torno da criação dos dispositivos legais de juventude no município de Surubim empurrava as ações do IPJ no processo de protagonização dos jovens no município através de atividades de formação, discussão e acompanhamento da pauta política na esfera pública municipal. Toda essa mobilização, vai dizer Santos (2011a), iniciou um processo de garantia e promoção de direitos dos jovens em Surubim. Esta articulação reforçava, sem sombra de dúvidas, a ideia do jovem enquanto protagonista.

Perguntamos: *"O que vem a sua mente quando você pensa em "protagonismo juvenil"?,* os membros do Conselho Diretor, responderam:

> Eu acredito que seja uma, talvez seja um modo de compreender a juventude ou um modo de entender o que seria a juventude (...). Então isso me remete a um conceito de protagonismo que eu os vejo como sujeitos que assumem a sua tarefa... no lugar de transformação, (...) porque tem o protagonista e tem o coadjuvante né, se pensar nessa ideia do conceito de ator, vamos dizer assim, então coadjuvante é aquele que não é o principal da história e o protagonista é aquele que move, que move a ação, que move a cena, que leva a história adiante, que dá ação e dá vida, vamos dizer assim, a uma história. Então eu vejo que o protagonismo juvenil, eu compreendo como sendo uma... Assumir esse papel principal no seu lugar enquanto jovem dentro de uma sociedade que tem paradigmas, que tem conceitos, que tem uma cultura estabelecida e que esses sujeitos se veem como alguém pertencente a essa cultura, engajados, conscientes do que essa cultura implica sobre o modo de vida das pessoas e pautam sua vida ou atuam na sua vida de maneira a, vamos dizer assim, a construir algo que... A construir coisas que a cultura já tem que sejam boas, (...) então esse jovem eles assumem um papel importante na mudança... Social (ELLCIO RICARDO).
>
> (...) A fala de Éllcio me sinto contemplada, né, aí só pra partilhar um pouco, é a questão do próprio jovem, além do fazer acontecer é, dele construir né, em termos práticos a gente tem no Brasil... No nosso âmbito político uma questão de como os adultos pensam, isso não digo só político partidário, eu digo no geral, né, de acordo com a nossa sociedade, os adultos pensam, eles traçam o que é que é bom para juventude, o que é que é bom pras crianças, pros adolescentes, e os

jovens vivem e aí (...) muitas das vezes quando eles não se adaptam com aquela realidade que lhes foi imposta eles são tidos como "ah eles não querem nada com a vida" e as vezes não é bem assim, porque a ideia do protagonizar é você participar do processo da construção, desde a ideia né, até a execução do projeto, porque é muito tranquilo eu venho aí eu falo "olha Marcos" que a gente tem quase uma década de diferença, "eu pensei numa ideia muito boa para os jovens da tua faixa etária, num curso muito bom, numa área de lazer muito tranquila né, que vai ser muito boa", mas vai ser boa pra quem? Se os jovens para quem eu estou direcionando esse projeto não foram sequer consultados, talvez o que eles queiram não seja aquilo, né, (...) eu imponho, você acolhe o que eu impus, aí se você não acolheu eu digo que você não quer nada com a vida, não! Se você vem, se você sugere, se você constrói o projeto, automaticamente, você vai usufruir daquilo de uma forma diferente, aí é uma forma de você mostrar efetividade nesse protagonismo, porque a sociedade cobra que o jovem seja protagonista, que ele vá lá, bote a mão na massa que ele faça, mas na maior parte das vezes, por uma questão cultural, isso meio que não acontece, né e aí sempre que se fala em protagonismo vem isso na minha mente, é a ideia do partir do jovem, de ele participar do processo todo de construção da proposta e não só do meio até fim. (CINTHIA QUEIROZ).

Realmente o que eu penso sobre protagonismo juvenil é o instituto buscar esses jovens que muitas vezes eles nem acreditam que eles podem tomar iniciativa de alguma ação social, que eles podem ter uma participação fundamental na política, eles podem acreditar que não influenciam na política, que hoje eu acho bem diferente do movimento, que ele (Éllcio) falou, muitos movimentos eram encabeçados pelos jovens, como a gente viu os caras pintadas no começo da década de noventa, que influenciaram no impeachment e hoje a gente não ver muito esse tipo de movimentação encabeçada especificamente pelos jovens, né, é como a Cinthia falou, é como se fosse imposto alguma coisa pros jovens, mas que eles tem que seguir, não é consultado a forma se realmente vai dar certo pra eles, ou se perguntam o quê que eles estão precisando, e eu acho assim que o instituto dá essa oportunidade, através das ações sociais que o instituto faz. (...) E assim, também a sociedade ela determina um padrão social a ser seguido, né, e muitas vezes aquele jovem que não está dentro daquele padrão que ele curte hip hop, ou grafite, ou skate, ele não tem um espaço de exercer a cultura dele e muitas vezes acaba sendo marginalizado pela falta de oportunidade (WASHINGTON QUEIROZ, Diretor Financeiro, entrevista).

O instituto está para ouvir os jovens, né, e também executar o que eles precisam. (...) e muitas coisas aqui na cidade não são desse jeito, ou seja, a parte de secretaria, não sei de onde vem, mas deveria sentar, conversar, ouvir a proposta dos jovens e também pensar certa maneira em executar em seguida (...) (MARCOS DO CANTO, Secretário, entrevista).

Percebemos, nos trechos acima, que a equipe diretora do IPJ acredita que a participação efetiva e ativa dos jovens em todo o processo político deve se dar para além de sua presença na execução de ações, eventos e/ou qualquer tipo de atividade que seja direcionada para este público. A protagonização da juventude, na percepção do IPJ, é que a presença integral dos jovens, suas opiniões, anseios, medos, projetos, sonhos (etc.) são elementos inseparáveis do processo de construção das identidades das juventudes bem como do processo de construção de políticas públicas que envolvem diretamente as juventudes.

Como apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação, muitos elementos contribuíram para as diferentes percepções em torno das juventudes ao longo das décadas. A atuação de organizações do governo e/ou da sociedade civil contribuiu (in) diretamente para que essas percepções fossem consolidadas. O IPJ, por sua vez, em Surubim, tem contribuído para uma percepção da juventude enquanto sujeito fundamental em seu próprio processo de politização. “De jovem para jovem” talvez seja uma expressão que tente traduzir uma das metodologias utilizadas no fazer pedagógico do IPJ.

Esse tipo de metodologia, que encara o jovem enquanto sujeito de seu próprio processo de politização, nos desperta para a compreensão de que os jovens não são sujeitos incompletos, vazios, que esperam a adultez para consolidarem suas identidades. Pelo contrário, este é um tipo de atitude que encara a juventude enquanto sujeito integral, completo, vivo, embora cambiante, contraditório, flutuante e dinâmico. Acreditar que os jovens estão construindo gradativamente sua autonomia a partir de suas experiências não quer dizer que eles sejam sujeitos incompletos. O IPJ, a partir de seus processos, quais já discutimos e ainda discutiremos a seguir, prova bem esta afirmativa.

Poderíamos então afirmar que com a fundação do IPJ, através dos seus processos educativos e sua abordagem direta com as juventudes, um outro modelo de juventude foi sendo construído em Surubim. Uma juventude diferente daquela que era sempre alvo de programas e projetos de aceleração de aprendizagem, do combate ao uso de drogas lícitas e ilícitas, da violência e *bullying* escolar e de tantos outros problemas sociais associados aos jovens. A juventude construída pelo IPJ é uma juventude capaz de ser sua própria condutora de felicidade, de se

responsabilizar pelos seus atos, de refletir acerca do seu papel diante da vida, de construir sua própria perspectiva de futuro, de não ser apenas alvo, mas construtora de políticas etc. Uma juventude que seja protagonista.

Não iremos tratar sobre os sentidos e significados do termo protagonismo juvenil, pois este não é foco primeiro deste trabalho, no entanto, já apontamos, anteriormente, o que esta expressão, ou ideia, significa para o IPJ. Gostaríamos apenas destacar a fala da Diretora Presidenta do IPJ quanto a este assunto:

> É tudo muito homogêneo, todo mundo tem que seguir aquilo e aí força a questão de um protagonismo só em, por exemplo, presença em evento, foi feito um evento teve presença em massa, então... **isso não retrata o protagonismo efetivo na minha visão** (CINTHIA QUEIROZ, grifos nosso).

Está claro, para o IPJ, que protagonismo tem muito mais a ver com o envolvimento integral do sujeito com tudo aquilo que lhe diz respeito do que simplesmente sua presença física nos espaços de participação. Existe uma preocupação do IPJ em colocar os jovens, sujeitos primeiros de seus objetivos, num lugar em que estes consigam interferir diretamente sobre os assuntos que lhes interessam. É preciso ainda perceber que este posicionamento não coloca os jovens numa posição passiva de consulta, por parte das instituições, mas de efetiva condução de todo o processo político, social, religioso, cultural (etc.) que dizem respeito ao sujeito jovem de direito.

Como disse Morin (2013, p. 31) “(...) um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto”, portanto, esse saber deve fornecer aos jovens, alvo dos processos educativos do IPJ, “(...) uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram”. O IPJ, como já dito antes, procura criar uma atmosfera de conhecimento que seja capaz de despertar em seus educandos, para além da capacidade cognitiva, uma “consciência planetária” – para fazer uso das ideias de Morin – qual seja facilitadora de seu processo de protagonismo.

Para desenvolver uma educação que faça sentido é necessário, no entanto, profissionais sensíveis às transformações globais emergentes. Tais educadores devem se dar conta de seu papel fundamental na “reforma” do pensamento, que por

hora se encontra fragmentado. “A reforma que visualizo não tem em mente suprir as disciplinas; ao contrário, tem por objetivo articulá-las, religá-las, dar-lhes vitalidade e fecundidade” (MORIN, 2013, p. 35). Ainda segundo Morin (2013), essa reforma deve partir dos próprios educadores e não do exterior. Sabendo desse papel importante que tem os educadores, é preciso então refletir a respeito desses profissionais no IPJ.

A expressão “colaboradores”, neste contexto, se refere às pessoas que contribuem com algum tipo de atividade no IPJ, podendo ser através da realização ou coordenação de alguma atividade, na confecção de alguma peça de divulgação midiática, na contribuição de limpeza do local etc. “Educador”, neste caso, se refere ao profissional que contribui com o processo de construção do conhecimento. Em outros termos, seria o professor, o mediador de sala de aula, o instrutor de um curso. Como algumas dessas expressões não correspondem ao que compreendemos ser papel de uma mediação na construção do conhecimento, utilizamos a expressão “educador”, pois acreditamos ser mais abrangente e conseguir dar cabo de elementos que estão para além da aquisição do conhecimento científico ou disciplinar, mas tem a ver, inclusive, com o próprio sujeito e sua subjetividade. Um educador, no entanto, não deixa de ser um colaborador do IPJ.

Para saber a respeito do perfil dos colaboradores do IPJ fizemos a seguinte pergunta: *“Quem são e como o IPJ seleciona seus(suas) colaboradores(as)?”,* a resposta que obtivemos nos aponta para uma abertura da organização para acolher pessoas de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes visões. Isso nos aponta que o perfil dos colaboradores do IPJ é diverso e plural. A Diretora Presidenta diz que não existe um perfil único para seleção desses profissionais. Ela comenta que o perfil dos colaboradores é de acordo com as atividades propostas. Assim, por exemplo, um curso de inglês exige que o profissional tenha habilidades no idioma. Ainda, não existe a exigência em que o colaborador seja jovem, dentro da faixa etária estatutária, muito embora a grande maioria esteja dentro desta faixa etária. Com a preocupação do IPJ numa educação integral da juventude, o Instituto acolhe colaboradores de diferentes formações. O conjunto dessas diferenças resulta num modelo educacional que consegue provocar o educando ao seu papel enquanto sujeito.

> (...) como a proposta do IPJ é trabalhar (...) a formação do jovem, uma formação integral, então cabe todo tipo de formação, todo tipo de fala, todo tipo de pessoa, na verdade, e aí o perfil é meio que definido de acordo com a atividade, né (...). Mas basicamente é isso, não existe um critério específico, a gente tenta direcionar, na verdade, todo mundo é bem-vindo, porém a gente tenta direcionar de acordo com a atividade proposta (CINTHIA QUEIROZ).

O que a Diretora Presidenta quis dizer acima não é que qualquer pessoa, com qualquer tipo de abordagem pode ser colaborador do IPJ. O que ela quis dizer é que o IPJ não é fechado em torno de uma única forma metodológica. Assim, o IPJ cria seu ambiente formativo a partir da diversidade cultural de seus sujeitos colaboradores. Essa é uma premissa para um trabalho transdisciplinar em que se acredita que a diversidade de ideias, opiniões e perfis é uma riqueza no processo de construção do conhecimento. A “inexistência de um critério específico” não quer dizer que não haja critérios, apenas indica que toda e qualquer pessoa, desde que comungue dos princípios norteadores do IPJ, é bem vinda para contribuir com o IPJ na protagonização da juventude.

No primeiro capítulo, no item 1.4.3.3, discutimos a respeito da formação do docente transdisciplinar. O perfil docente, ou neste caso dos colaboradores do IPJ, está diretamente ligados à forma como o instituto seleciona esses profissionais. A diversidade é uma característica perceptível no perfil dos colaboradores do IPJ. Conforme Moraes (2010), um educador controlador, insensível e engessado já não serve mais. Ele ficou preso aos princípios que norteiam o paradigma tradicional. Esta perspectiva visa direcionar os educadores para o perfil de uma formação integral, ou seja, uma formação transdisciplinar, em que o contexto dos sujeitos aprendentes seja considerado.

No IPJ, a mediação do processo de construção do conhecimento se baseia na descentralização do poder. Ao invés do poder (conhecimento dominante) está sob domínio do educador esse poder foi descentralizado e advém de todas as partes, em especial dos educandos. Deixa de existir um conhecimento dominante e passa a existir conhecimentos múltiplos, paralelos, que coexistem e se retroalimentam. O colaborador do IPJ é o sujeito que está atento a essa rede de poder que se instala no momento da construção do conhecimento.

Esses colaboradores são indivíduos que estão atentos aos processos auto-organizadores dos aprendentes e às suas angústias, como queria Moraes (2010). Para o IPJ, o colaborador é aquele sujeito que é capaz de desestabilizar o sistema como um todo. Desestabilizar o sistema em que impunha uma condição subalternizada ou inferiorizada dos jovens em detrimento a outros grupos etários e/ou que colava aos jovens uma condição eterna de moratória. O colaborador do IPJ é este sujeito que também leva em consideração os saberes coletivos, comunitários e pessoais dos aprendentes, pois não acredita que o único conhecimento válido, verdadeiro e refutável é o científico, como comenta Morin (2014).

Deste modo, os colaboradores do IPJ são transdisciplinares, pois se inscrevem numa atitude aberta, pluralizante e não linear. São sujeitos *complexus* os colaboradores do IPJ, se subscrevem naquilo que Morin (2011, 2014) e Morin et al (2013) chamou de Pensamento Complexo, pois compreendem sua interligação e interdependência a realidade planetária. Compreendem que nada funciona de forma isolada ou desconexa, sem seus saberes, nem dos seus aprendentes, nem o próprio saber em si. É na interação que a realidade se constrói ou se refaz, assim como o conhecimento, parte importante desta realidade. Esta atitude não é possível numa mediação realizada por sujeitos não transdisciplinares, por tudo que já apresentamos até agora.

Para compreender como as atividades do IPJ diferem de atividades realizadas por escolas tradicionalistas, a Diretora Presidenta faz um comentário fundamental para compreendermos essa dinâmica. Na perspectiva do IPJ, um curso não deve apenas tratar sobre seu conteúdo científico em si, de forma isolada. É preciso que o mesmo se interconecte com outros saberes. Cinthia Queiroz dá um exemplo a esse respeito. É inserida na temática central do curso a temática da cidadania, o que provoca os educandos o despertar da importância de sua participação cidadã.

Perguntamos: "*A respeito dos cursos oferecidos pelo IPJ, o que eles diferem de cursos oferecidos por outras organizações?",* a resposta que tivemos foi:

> (...) é sempre colocado o tema principal do curso mais cidadania, né, aí quando a gente fala de cidadania a gente tenta envolver aquelas pessoas que estão fazendo parte daquele curso no despertar mesmo, não é nem envolver, é provocar a questão do pensar sobre o que é a

> cidadania, participação cidadã, qual meu papel no meio social, eu penso que essa é uma das principais diferenças, que a questão do você não ir estudar aquele conteúdo simplesmente pra ter um certificado, a gente tenta, tem buscado encaixar as coisas dessa forma. O conteúdo mais o despertar, o provocar aquelas pessoas que estão participando ali, mesmo que elas venham apenas em participar do curso e depois tocar a vida e não participar enquanto membro do IPJ, mas que pelo menos ela ouviu falar, ela discutiu, ela foi provocada, no sentido de se envolver enquanto cidadão (CINTHIA QUEIROZ).

A fala acima nos confirma uma das formas de conceituar a transdisciplinaridade. Uma forma de compreender a transdisciplinaridade é percebê-la como fruto de interações entre distintas disciplinas, portanto, essa interação contribui para a produção de um conhecimento que "(...) vai além de todas elas, além dos domínios linguísticos que lhe deram origem, (...) revelador de um conhecimento transdisciplinar que transcende as fronteiras disciplinares" (MORAES, 2015, p. 70). Com a inserção de conteúdos que dizem respeito a participação social e cidadã, em cursos de outras temáticas, por exemplo, o IPJ corrobora com a metodologia da transdisciplinaridade e confirma que a interação entre diferentes saberes é fundamental para a oferta de uma educação integral. O que estamos chamando de "educação integral" é o mesmo que educação transdisciplinar.

O trecho acima ainda nos aponta para um currículo transdisciplinar. Como discorremos no item 1.4.3.4, no primeiro capítulo, o currículo transdisciplinar se subscreve nos estudos da teoria pós-crítica e possui características de uma dinâmica aberta. A transdisciplinaridade não nega a disciplinaridade, como já dissemos, no entanto ela amplia a forma de abordar os conteúdos. Dessa forma, os conteúdos podem ser de caráter conceitual, atitudinal e procedimental, conforme Zabala (1998). Os conteúdos que se inserem numa perspectiva restritamente conceitual estão inseridos numa dimensão disciplinar, que alcança o limite epistemológico das disciplinas acadêmicas. Por sua vez os conteúdos de caráter atitudinal estão inscritos nas características de uma perspectiva transdisciplinar, pois sua interação ultrapassa o limite da disciplinar e alcança a mudança de atitudes nos sujeitos. Dessa forma, o IPJ busca contemplar em seu currículo que seus conteúdos sejam não apenas de caráter conceitual, mas também atitudinal e procedimental.

Trabalhar conteúdo com relação à cidadania diz respeito levar em consideração uma dimensão que o campo epistemológico da disciplina não considera. A disciplinaridade diz respeito ao ordenamento das disciplinas acadêmicas, seu conteúdo e seus limites epistemológicos. Considerar elementos que estão *entre*, *através* e *além* da disciplina escolar é uma atitude transdisciplinar, o que produz um currículo não tradicional, porque aberto. O conteúdo curricular do IPJ é tratado de forma transdisciplinar na medida em que a mediação deste conteúdo permite ao educador e ao educando refletirem, em conjunto, aprofundando conceitos, provocando procedimentos, ampliando e melhorando atitudes.

A abordagem de um conteúdo de caráter conceitual, o HIV/AIDS, por exemplo, pode levar a outros tipos de abordagens quando a partir da reflexão conjunta entre educador e educandos se perceba que o tema provoca uma série de atitudes e mudanças de hábitos (procedimentais) não apenas nas pessoas infectadas, mas em toda a sociedade, o que provoca alterações na forma de convivência social e nos relacionamentos (atitudinais). Dessa forma, percebemos que o conteúdo pode ser abordado com uma perspectiva transdisciplinar sem abrir mão do campo epistemológico que o cerca.

Perguntamos ainda a respeito das principais características das Rodas de Conversas, que analisaremos mais adiante. Mais uma vez, a Diretora Presidenta tece seus comentários a esse respeito. Em sua fala é possível perceber elementos de uma prática educativa que leva em consideração os saberes dos aprendentes, os saberes sociais e comunitários, o que significa dizer saberes não científicos, e a intuição. Um ponto chave na metodologia dessas atividades do IPJ, citada pela Presidenta é a possibilidade do contato físico, de poder olhar no olho, contribuir para fortalecer a (auto) confiança no grupo. Segundo ela, os participantes se sentem mais a vontade para falar e ouvir, já que conseguem perceber que sua opinião é tão importante e levada em consideração como a dos outros. Dessa forma, o crucial nesta dinâmica é o estímulo que se dá à fala dos sujeitos jovens.

A pergunta que fizemos foi: *"Sobre as rodas de conversas que o IPJ realiza quais as principais características que você poderia comentar? O que ela se difere das aulas formais de uma instituição escolar?",* assim obtivemos a seguinte resposta:

> (...) é a questão que ali na roda de conversa o jovem é protagonista, isso a gente pode falar com propriedade do que tá falando, né. Se a gente for comparar na sala de aula o professor leva o conteúdo, né, e ele ensina, o aluno aprende (...) e a proposta da roda de conversa é desconstruir alguns conceitos e reconstruir naquele ambiente, a partir do que? a partir da realidade juvenil (...) por exemplo, ali a gente vai ter um mix de jovens universitários, de jovens que trabalham (...) que estão envolvidos com a arte, de jovens que não estão fazendo nada da vida e deu vontade ir para roda de conversa ali, outros, enfim, cada qual com seu perfil, ele vai pontuar a conversa de acordo com o tema, claro, a partir de sua realidade e ali a gente vai conseguir, por exemplo, algumas pessoas que tem um estilo de vida, eles vão desconstruir os conceitos que tem e reconstruir a partir do coletivo, isso é uma diferença tremenda, sem falar na questão do olho no olho, porque quando a gente fala "roda de conversa" não é porquê é o nome do projeto é porquê a gente conversa em círculo mesmo, e aí a gente consegue, quando a gente conversa em circulo, diferente da sala de aula que o professor tá olhando pro aluno e o aluno para as costas do colega, a gente consegue olhar nos olhos de cada uma das pessoas que estão ali naquele circulo, dá uma sensação, que é a proposta é essa, dá uma sensação de credibilidade mesmo, tanto do que você fala quanto do que você está ouvindo (CINTHIA QUEIROZ).

Dessa forma, as Rodas de Conversas colaboram para a compreensão a respeito de quem somos, sobre qual é o nosso mundo, de onde viemos e para onde vamos, perguntas instigadas por Morin (2013). Ainda citando o autor, "como o futuro é incerto, é preciso pensar com e na incerteza (...)", no entanto essa incerteza que trata Morin "(...) não é a incerteza absoluta, porque sempre navegamos num oceano de incerteza por meio de arquipélagos de certezas locais" (MORIN, 2013, p. 37). Essa certeza nos aponta que "(...) nessa época de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários" (MORIN, 2013, p. 32).

Na fala do Diretor de Projetos, podemos perceber sua compreensão acerca dos problemas numa dimensão planetária e não fragmentada, como propunha Nicolescu (1999, 2000) e Morin (2011, 2014). A formação do sujeito se dá a partir de uma diversidade de contextos que interferem diretamente na construção de suas identidades. Pensar fora dos padrões, "fora da caixinha", é essencial para uma proposta pedagógica que se propõe transdisciplinar. É fundamental que se perceba a importância do trabalho coletivo como um todo articulado e não como fragmentos isolados e desconexos da realidade. Citando Morin (2013), já falamos que a soma das partes não é menor que o todo e nem que o todo é maior que a soma das partes. Só se pode chegar ao todo por meio do conhecimento das partes. Essas

partes, no entanto, não são fragmentos sem sentido se isoladas. Em sua fala, após perguntarmos: *"Há algo mais que você gostaria de me dizer?"*, Éllcio Ricardo aponta para essas afirmativas:

> (...) e outra coisa para se pensar é a gente não pensar em caixinha né (...) um dos reforços dessas reflexões que o IPJ precisa fazer também como construir essa trajetória sem se fragmentar, sem achar que são movimentos a partes, sabe, que são... Ah, eu faço aqui e você faz ali (...) é isso que a gente está pensando com relação a juventude, a gente quer acesso a dignidade, então passa pela cultura de paz, passa pela livre expressão da sua crença sem ser discriminado, pela uso da sua sexualidade da maneira que ele quiser, da sua orientação sexual... De tudo (ELLCIO RICARDO).

A fala final de Éllcio Ricardo, acima, nos aponta, mais uma vez, aquilo que estamos afirmando constantemente, que "(...) o ser humano no mundo (é) um ser simultaneamente biológico, físico, espiritual, cultural (...)" (MORIN, 2013, p. 35). Perguntado sobre essa compreensão global da juventude, Éllcio ressalva a respeito da pluralidade da juventude, conforme já apresentamos alguns estudos a esse respeito (ABRAMO, 1994, 2005) e relembra-nos que o ser humano é um ser multidimensional. Cita ainda a respeito da dimensão da cidadania, importante elemento para a construção identitária do ser humano.

O comentário de Éllcio, abaixo, é resposta à pergunta que fizemos: *"O IPJ percebe a juventude de forma plural. Isto está certo? Você pode comentar mais a esse respeito?"*:

> Então, a começar pelo conceito da própria juventude né, que a gente até discutiu muito que não se fala em juventude, mas em juventudes, no plural, então o conceito e a realidade já começa nesse: "juventudes", que existem várias e diversas... Bem, o arcabouço da cidadania ele acaba abrangendo, dimensionando essa pluralidade, porque não tem como pensar em cidadania sem pensar num sujeito humano e não tem como pensar num sujeito humano restringindo a alguns aspectos da vida cognitiva, ou social apenas, não considerar a afetiva, a espiritual, não considerar as crenças, não considerar a etnia, por exemplo, então é isso... Trabalhar com cidadania ou o conceito de cidadania que está imbricado em todas as ações e implicado no fazer do IPJ (...)

Para compreender como estes jovens diretores do IPJ apresentam a organização para as pessoas e, também, para analisar os significados que tal organização possui na vida pública do município, resolvemos, perguntar: *"De que forma você descreveria o IPJ para alguém que não o conheça?"*. Com as respostas a essa pergunta identificamos, facilmente, a importância e o papel social em que o IPJ está inserido, na compreensão de seus diretores. O IPJ seria, dessa forma, um lugar de referência para os jovens, não apenas uma organização sem fins lucrativos, mas um espaço de "construção coletiva", como disse Éllcio Ricardo. Identifica-se o IPJ ainda como um "espaço aberto", no dizer de Cinthia Queiroz, em que qualquer pessoa pode participar, não apenas jovens, com suas ideias, projetos, presença, completa.

> Eu descreveria como uma organização participativa (...) e aí eu acho que descreveria como um espaço de construção coletiva, porque pelo menos a experiência, não vou falar só de uma instituição que tem... De um instituto, de uma organização não governamental, mas a experiência me mostra que é um espaço de participação, de construção coletiva e que desenvolve e que realiza ações, tendo em vista garantir esse protagonismo juvenil, tendo em vista trazer uma, como eu posso dizer, uma referencia, trazer e oportunizar referências para que a juventude possa pensar e discutir sobre o seu papel dentro da sociedade e também é um instituto que oferta projetos, tem uma oferta pra juventude, não só apenas no sentido político e laico de discussão, mas também há alguma oferta pra como já aconteceu, de cursos, de produção de material eletrônico, de publicações, ou seja, há uma atuação político-social importante e eu descreveria como esse espaço, participativo e de oferta também (ELLCIO RICARDO).

Vale a pena ainda destacar a importância que o IPJ assume na vida desses jovens diretores. Quando perguntamos *"O IPJ é importante para você? De que forma?"* as respostas seguiram um caminho para a importância de representar um coletivo que se preocupava com a protagonização de jovens, inclusive deles próprios. A importância da organização para esses jovens está ligada a sua importância para a sociedade. É o autoreconhecimento como ator e autor, simultaneamente, do processo de protagonização da juventude. Também representa a conquista de sonhos, de anos de estudos e militância. Representa mobilização social e juvenil. Representa espaço de representação. Representa um lugar em eterna construção. É importante porque é um lugar de escuta e fala dos jovens, ou seja, também um lugar de construção de identidades.

> (...) Eu acho que é uma instituição que propicia, por exemplo, oportuniza uma construção social pra mim, acho que é isso, é uma construção social que pode ser pensada e construída a partir deste lugar (ELLCIO RICARDO).
>
> (...) ser e fazer parte do IPJ faz com que eu tenha certa diferença com relação ao que eu quero hoje e me deu várias oportunidades pra valorizar o que eu sou e o que eu penso a meu respeito (MARCOS CANTO).
>
> (...) O IPJ ele é pra mim, ele é resultado de alguns sonhos, né, de algumas ideias, de alguns estudos, de algumas vivências e partilhas na verdade e aí é de que forma ele meche, ele atua, ele entra bem forte, bem pesado na minha vida na questão da área da formação, por quê? Apesar de ser muito novo, de ser uma experiência que assim, tá em construção ainda, eu sei que ele nunca vai está pronto, claro, mas eu digo porque a gente tem muitas coisas que ainda a gente está em fase experimental, né, ele apesar disso, ele tem conseguido me mostrar que a ousadia da juventude, meter a cara, fazer alguma coisa e dizer que toma conta e dá conta, né, vem se mostrando de uma forma muito positiva, porque como o Washington falava a ideia a gente está onde os espaços não estão preenchidos e somar com aqueles que não estão. Então assim, o IPJ tem me oportunizado falar de coisas, que em alguns espaços não existem, criar espaços onde eu creio que mais na frente a gente vai falar, sobre a questão de projeto, criar mesmo espaço que a gente possa se expressar da forma que a gente acha interessante e aí isso para a minha formação pessoal tem sido algo grandioso, porque ninguém consegue se formar de academia, a gente tem... é extremamente importante a questão da academia, a questão dos cursos, sei lá, seja graduação, técnico, qualquer que seja, mas a formação integral ela se dá a partir da família, da academia, dos amigos e de espaços como este que permite a gente exercer esse protagonismo que a gente tanto fala, que a gente tanto busca, né (CINTHIA QUEIROZ).
>
> Bom eu acredito que o Instituto ele é importante pra mim porque assim, (...) a gente acredita que nós mesmos podemos fazer alguma coisa para fazer a diferença para os jovens, a gente não vai só esperar pela iniciativa pública que não tem todos os pontos dos jovens (...) (WASHINGTON QUEIROZ).

Assim, com os relatos acima podemos dizer que o IPJ, a partir de seus diretores, utiliza o amor como princípio pedagógico. Como disse Morin (2013, p. 73) “É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador”. Este amor, ainda citando Morin (2013, p. 73) não diz respeito apenas ao desejo de ensinar ou de aprender, “(...) é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro”. Esse amor por aquilo que se pensa ser verdadeiro, como disse Morin, é possível perceber nas falas dos diretores do IPJ, acima. O significado que possui o IPJ para esses jovens diretores está para além das obrigações

estatutárias, é o amor, o elemento chave que permeia toda a condução do processo pedagógico.

Dessa forma, concluímos, considerando as falas acima, que o IPJ é um lugar legítimo de empoderamento juvenil. Se, portanto, empodera os jovens, contribui direta e indiretamente para a construção de suas identidades. Falaremos mais adiante a respeito da pluralidade de possibilidades identitárias e de como os sujeitos homogeneízam-nas. Por agora, baseados no que já apresentamos, damos-nos por satisfeitos afirmar que o IPJ, enquanto organização social que lida, especialmente com jovens, por ser liderada por jovens que se reconhecem como parte integral dessa dinâmica social, apresenta-se como um espaço privilegiado onde os jovens se (auto) formam, refletem, produzem, discutem, organizam, estudam... E se percebem como sujeitos de todo esse processo. Numa palavra, um espaço transdisciplinar.

2.2.2 De qual juventude estamos falando?

Já dissemos ao longo desta pesquisa que não existe um único conceito ou uma forma única de ser, estar e/ou pertencer à juventude, pelo contrário, são múltiplas as possibilidades que constroem a juventude, portanto, juventudes, no plural (ABRAMO, 1994, 2005), como plural são suas identidades (WOODWARD, 2014; BAUMAN, 2005; HALL, 2014). Trataremos, neste tópico, sobre a construção das identidades das juventudes em Surubim, mais precisamente a respeito das falas dos jovens participantes das Rodas de Conversas realizadas pelo IPJ.

De forma mais específica, utilizaremos dados coletados no último projeto de discussão do instituto chamado de Roda de Conversa Sem Vergonha[13]. Esse é um ciclo de debates que acontece quinzenalmente no final de semana e o tema de cada encontro é escolhido em conjunto com os participantes. Selecionamos quatro dos vários encontros realizados nesse projeto, sendo o encontro inicial com temática

[13] Esse projeto, chamado de Roda de Conversa Sem Vergonha, é uma iniciativa do IPJ que pretende discutir, de forma descontraída e sem tabus, a respeito dos temas que interessam as juventudes, tais como: (homo)sexualidade, gravidez na adolescência, religiosidades, política, métodos contraceptivos, racismo, violência, entre tantos outros. A discussão ocorre quinzenalmente na Casa das Juventudes em Surubim.

mais aberta, embora as discussões seguiram mais para o tema do aborto; o segundo encontro, com tema sobre as dificuldades em ser LGBT (Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual e Transgênero), o quarto encontro com a temática a respeito da Depressão Juvenil e o quinto encontro a respeito da AIDS nos jovens.

Não deixaremos, é claro, de utilizar também dados de outras Rodas de Conversas realizadas pelo IPJ que, com mesmo objetivo de formação atingiram outras juventudes. Os dados utilizados, conforme uma pesquisa de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2012), baseia-se na imersão do pesquisador na cultura do objeto pesquisado. E como o objeto dessa pesquisa não é imóvel, porém mutante e fluido, nossas observações e análises ocorreram nessa mesma perspectiva. Nossa aproximação do Instituto, desde sua concepção, coloca-nos numa situação que de um lado facilita a compreensão dos fenômenos que a organização está envolvida e que envolve seu público alvo e, de outro, aponta-nos a dificuldade em tecer comentários livres do sentimento que nos envolve quanto a ser membro da organização. No entanto, como esta pesquisa tem caráter transdisciplinar e usa a complexidade como ponto chave para suas análises, a afetividade envolvida em todo esse processo, é condição privilegiada para que as análises não fujam da realidade dos jovens pesquisados, inclusive do pesquisador, que além de ser jovem e estar na juventude, foi um dos fundadores do Instituto, conforme já apontamos neste trabalho.

A juventude é, sem sombra de dúvidas, um sentimento. Um sentimento de experimentação, para ser mais específico. Como apontou Benjamin (2009) em seu texto *Experiência* o que separa o adulto do jovem é o sentimento de experiência, ou talvez seja a ausência dessa experiência que torna o jovem, jovem e seja a presença da experiência que torna adulto o adulto. Já ter vivido um pouco mais de tempo e tido certas experiências faz do sujeito um indivíduo maduro, “completo”, “pronto”. É essa ideia que temos do adulto[14]. Ao jovem, portanto, é dado o *status* do vir a ser: vir a ser maduro; vir a ser completo, vir a estar pronto etc.

[14] Utilizaremos ao longo destas análises o termo adulto oposto cronologicamente à juventude. Assim, adulto, neste texto, é o indivíduo que atingiu certa idade, neste caso acima dos 29 anos. Mesmo esta pesquisa não aceitando a definição etária como única forma de conceituar e caracterizar a fase juvenil, optamos por diferenciar uma geração de outra a partir do recorte etário por acreditar que dessa forma a compreensão é maior. Temos consciência que tanto o conceito de juventude quanto o

Embora existam diferenças geracionais e alguns conflitos entre os jovens e os adultos, conforme discutiu Foracchi (1972), a presença do adulto no meio da juventude não é, de toda forma, repreendida. O que o jovem espera do adulto que o acompanha, é que este seja aberto para compreender suas diferenças. Um adulto preso a sua geração sem possibilidade de transitar pelas “novas gerações juvenis”, percebendo suas culturas, suas crenças, seus estilos, suas ocupações... Pouco consegue conviver entre os jovens. A linguagem juvenil, ou seja, suas expressões, vestimenta, música, dialetos etc., dizem respeito a uma realidade que difere da do adulto, de forma geral. São diferenças geracionais, segundo Foracchi (1972) e essas diferenças caracterizam o tipo de adulto que está sendo construído em cada sociedade.

O tipo de adulto que o IPJ tem ajudado a construir desde sua fundação é um tipo de adulto que consiga respeitar as diferenças, não apenas as geracionais, mas, sobretudo as de crenças, culturais, demográficas, sociais etc. Nas atividades do IPJ, é possível perceber essa nossa afirmativa de forma clara quando visualizamos uma Roda de Conversa, ou um curso, por exemplo, em que convivem harmoniosamente essas duas gerações: jovens e adultos. O adulto, que adquiriu esse *status* pela experiência com o passar dos anos, e o jovem, que a cada dia constrói seu repertório de experiência, lidam, lado a lado, com as diferenças que unem e separam suas gerações e percebem pontos positivos nessa interação.

Desde a dinâmica inicial da primeira Roda de Conversa, quando convidados para se apresentarem e comentarem sobre si mesmos e os motivos que os levaram até o encontro, os participantes teceram comentários, que discutiam a importância da relação do jovem com o adulto e vice-versa. Vejamos na fala a seguir:

> (...) eu achei muito interessante quando o professor Ediêr[15] disse que vinha, porque a gente olha e fala assim “ah, é uma roda de jovens”, mas o que é jovem exatamente, não é? Por que quando eu olho para o estatuto que eu lembro que eu já tenho 31 e o estatuto só acoberta até os 29 anos (risos) aí eu fico feliz quando o professor Ediêr diz que vem, porque quer dizer que eu vou chegar a 150 anos trabalhando com jovens, né, sem me sentir assim, diferente (...) (CINTHIA MARIA, Diretora Presidenta do IPJ, roda de conversa).

---

de adultez não se limitam ao recorte etário, mas no momento são eles que mais delimitam, no imaginário social, quem pertence a qual geração.

[15] A pessoa que é citada nesta fala é um homem já adulto.

Cinthia Queiroz, Diretora Presidenta do IPJ, em sua afirmativa acima, na abertura do projeto da Roda de Conversa Sem Vergonha, atesta a importância da presença de pessoas que já deixaram a fase juvenil e agora são adultas, como é o caso do professor que ela cita, que já é adulto e é o mais velho dos participantes da Roda de Conversa. A presença dele, além de representar um grupo geracional que consegue conviver com os jovens na atualidade – ou ao menos se esforça – representa ainda um grupo juvenil que não repreende a presença de quem já deixou de ser jovem, ao menos na idade. Pelo contrário, sua presença, representa o esforço da organização em conectar a juventude ao mundo real, colocando em sua frente situações que serão vividas fora da bolha do seu grupo de iguais.

Mesmo dentro do grupo de iguais a homogeneidade não existe. Por grupo de iguais, compreendemos como sendo um grupo de amigos que têm em comum diversas características, como, por exemplo, o estilo musical, a religião, o esporte, as artes, a política, entre outras. As pessoas que formam esses grupos se ligam entre si por uma ou mais características, porém diferem em outras. Grupos ligados ao *Skate*, por exemplo, que é considerado um esporte radical, conecta-se pelo gosto no esporte, pela adrenalina ou até mesmo pela competição, mas difere, mesmo entre si, quando o assunto são outros temas, como religião, gosto musical, filiação política etc. Assim, no interior de cada um dos que chamamos de grupos de iguais, existem vários subgrupos, várias realidades, muitas diferenças... e são essas as características que garantem a sobrevivência e a renovação dos grupos.

O sentimento de ser jovem também é um conceito em disputa. Não está claro nem para a ciência, nem para o senso comum o que significa ser jovem ou estar na juventude. No trecho acima da fala na Roda de Conversa, Cinthia Queiroz já fazia esse questionamento do que exatamente é ser jovem. A resposta para esta pergunta não é fácil de ser dada, visto que são distintos fatores que influenciam para esta resposta. Tratamos sobre essas várias visões em se sentir parte da juventude e em ser jovem, no primeiro capítulo deste trabalho. Na perspectiva jurídica, a partir do Estatuto da Juventude, ser jovem compreende estar dentro de uma faixa etária, qual seja entre 15 a 29 anos de idade. Mas todos os sujeitos compreendidos nesta faixa etária se sentem, necessariamente, jovem, assim como os que já deixaram o limite dessa idade já não se sentem mais jovens? Um dos participantes da Roda de

Conversa nos apontou uma perspectiva que a gente já vem apresentando à luz dos estudos de Benjamin (2009).

A experiência parece construir nas pessoas um sentimento de envelhecimento. Mesmo sendo jovem, na idade estatutária, o jovem diz que se sente velho, quando se compara a outros jovens que possuem 15 ou 16 anos, por exemplo. A “pancada” que o jovem se refere em sua fala, diz respeito ao reconhecimento que ele já viveu mais, já teve (tem) mais experiências que os demais, portanto é mais maduro, mais completo, mais adulto que os outros. Perceber-se nesta condição de um lado desmotiva, quando se dar conta que agora sua vida possui outros sentidos e outras responsabilidades e, de outro, traz energia pela presença motivadora da juventude.

> (...) pode parecer estranho, mas hoje em dia eu me sinto um pouco velho, eu tenho 23 anos só, mas quando eu me deparo com uma pessoa que é bem mais jovem do que eu, que tem 15, 16 anos, a gente sente um pouco daquela... sabe, aquela pancada, às vezes isso me desmotiva.. acho... não, isso é uma coisa tão legal, mas às vezes me motiva mais, porque é, como a gente viu antes, com certeza, dá um pouco de energia, você está com gente jovem é uma coisa bem legal (...) (JOVEM A, masculino, Roda de Conversa).

Até parece que existe uma essência em ser jovem. Está colada ao jovem uma condição de ser, sempre, uma energia positiva, que procura a mudança interior e social, que se preocupa com os problemas coletivos, que quer ver a transformação na política, que se engaja em atividades religiosas etc. Essa é quase que uma imposição cultural. O adulto, sujeito experiente, compromissado com assuntos importantes, família, negócios, trabalho... Espera que o jovem seja a esperança para o futuro do seu país, através do engajamento social, enquanto isso, os jovens, por estarem em construção sob a tutela desses adultos, reproduzem essa espera dentro de sua própria geração. Esse circuito, várias vezes, já foi (e é) quebrado. Quando se quebra temos as conceptualizações de uma juventude rebelde, desviada, desviante e sem causa, que já apresentamos no primeiro capítulo desse trabalho, especialmente com os estudos de Martín-Barbero (2008).

Ao contrário do que se pensa a respeito da existência de uma essência juvenil, a juventude é muito diversa, plural e cambiante. Não existe um padrão, um

modelo, uma essência em ser jovem. Talvez seja essa realidade uma das maiores dificuldades das instituições em lidar com esses sujeitos jovens. As instituições como escola, igreja, governo, família, sociedade, por exemplo, costumam padronizar o atendimento ou a compreensão sobre os sujeitos. Assim, um aluno, para uma escola tradicionalista, é simplesmente mais um usuário dos seus serviços e, para o professor dessa escola, mais um indivíduo que deve ouvir atentamente as suas aulas, responder os exercícios, completar a prova e receber a nota.

O IPJ apresenta uma particularidade que chama atenção das juventudes. Ao invés de investir na crença de uma essência juvenil, a organização encara os jovens enquanto sujeitos plurais. É essa compreensão que difere as atividades do IPJ de atividades similares organizadas por instituições baseadas no paradigma tradicional. É possível perceber, não somente pelo número de participantes nas fotos, mas inclusive pelo teor da participação juvenil nas atividades organizadas pelo IPJ, que os jovens assumem em seu discurso a importância do protagonismo juvenil.

Um exemplo pertinente a essa questão é o da Conferência Livre organizada pelo IPJ em Novembro de 2013[16]. O objetivo principal desta Conferência Livre era juntar as juventudes para discutirem sobre as políticas públicas de juventude na cidade, já que a essa altura o município já dispunha de Conselho da Juventude e Secretaria da Juventude. Outras organizações juvenis e inclusive grêmios estudantis abraçaram a proposta, pois perceberam na mesma uma chance das instituições governamentais ouvirem os jovens. Na metodologia da Conferência Livre somente os jovens compunham a mesa de honra e tinha direito a fala. Às autoridades municipais era dado o direito de ouvir os jovens, já que durante anos, os jovens apenas os ouviam.

Tal Conferência foi um sucesso de adesão do público juvenil desde a organização da mesma até a confecção do relatório final. O plenário da Câmara Municipal de Vereadores, onde aconteceu a Conferência, estava lotada de jovens que gostariam de reivindicar melhorias nas áreas que lhes dizem respeito. Ao final da Conferência, alguns jovens se reuniram na praça em frente à Câmara de

[16] O relatório desta Conferência Livre pode ser acessada através do link: http://media.wix.com/ugd/980ee6_51c23e76074d4f24b47acf98f8318e52.pdf

Vereadores e produziram uma faixa com dizeres que reivindicavam melhorias na saúde, educação, cultura etc. e afixaram-na no prédio da Prefeitura da cidade.

Citamos essa atividade realizada pelo IPJ com forte adesão de outros grupos juvenis como um exemplo que difere os processos educativos do IPJ de outras instituições que também lidam com juventude, pois acreditamos que poucas conseguem mobilizar a juventude desde a concepção de uma atividade até sua conclusão como vem fazendo o IPJ. É claro que existe uma particularidade do IPJ em relação às demais instituições. Para nós são dois pontos-chave: um de que a organização é liderada por jovens e depois que a compreensão de juventude do IPJ é tão plural quanto é o próprio conceito.

Ainda para ilustrar as afirmações que fizemos acima podemos citar o próprio planejamento das Rodas de Conversas, motivo dessas análises. A ideia surgiu a partir de uma reunião informal entre alguns membros do IPJ, outros jovens e a presença do pesquisador. Na discussão, o IPJ apresentava sua preocupação em iniciar um novo projeto de formação ainda no ano de 2015 em preparação, de forma especial para o processo eleitoral em 2016. Os jovens participantes comentavam a respeito que era fundamental oferecer subsídios para que os jovens, de modo geral, pudessem dialogar sobre questões de sua própria vida.

Para organizar as Rodas de Conversas, o IPJ acreditava que era preciso organizar uma equipe que pudesse ser ponto de referência. Um grupo de *whatsapp* é formado para a comunicação da equipe. Neste grupo, eram definidos temas, quem poderia coordenar a Roda de Conversa, quais músicas, vídeos, textos que seriam discutidos. Toda essa forma organizacional para dar conta, de forma especial, do primeiro encontro da Roda de Conversa, que aconteceu com temática aberta, para que todos os participantes pudessem expressar seus interesses. A partir do segundo encontro, a equipe preocupava-se em ouvir os participantes na própria Roda de Conversa para definir a temática seguinte. Num outro momento da organização das Rodas de Conversas, ao invés de os jovens definirem o tema do encontro seguinte, era solicitadas sugestões de temas e a partir uma enquete *online*, através do *facebook*, era definido o tema da Roda de Conversa.

Era preocupação do IPJ também que a coordenação da Roda de Conversa não ficasse apenas sob a responsabilidade de uma única pessoa. Era importante

que outros jovens também ficassem a frente da Roda de Conversa para propor novas formas de condução e para cada um se sentir parte importante neste processo. O IPJ pretendia com essa rotatividade de mediadores nas Rodas de Conversas também mobilizar os jovens participantes para fazer parte da mediação. Dessa forma, a equipe sugere que ao final de cada encontro, com a coleta de sugestões de temas para o encontro seguinte, também seja fomentado o interesse de algum jovem participante em organizar e coordenar a próxima Roda com a ajuda de algum membro do IPJ.

Se levantarmos discussões a esse respeito, baseados nos estudos que já apresentamos neste trabalho, iluminados pela teoria da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999, 2000; MORIN, 2011, 2014; MORAES, 2010, 2015 e FERREIRA, 2007) perceberemos que esta atitude pedagógica do IPJ, na organização das Rodas de Conversas, é transdisciplinar. Não poderia ser disciplinar um planejamento que se propõe aberto desde o início e que busca inserir o sujeito da aprendizagem no próprio processo de construção do conhecimento. Não poderia ser disciplinar um planejamento que escuta os jovens e leva em consideração suas dúvidas e necessidades no processo de definição dos conteúdos. Este tipo de planejamento transdisciplinar usado pelo IPJ não poderia resultar em outra coisa, senão na contribuição de sujeitos reflexivos, preocupados e envolvidos com sua própria dinâmica de conhecimento nas Rodas de Conversas. Foi o que vimos no item 1.4.3.2, no primeiro capítulo deste trabalho.

Essa característica de envolver o sujeito da aprendizagem no processo de construção da sua própria aprendizagem é uma atitude constante no IPJ. Não é possível dizer que nas atividades que o IPJ propõe o sujeito da ação – os jovens – não são ouvidos. “Ser ouvido” aqui não diz respeito apenas a perguntar suas opiniões, mas trazê-los para o processo de idealização das atividades. No IPJ, os jovens participam não somente da execução das atividades, como vimos nos dois exemplos citados acima, mas desde a concepção da ideia até o processo de avaliação. Este último segue numa mesma linha metodológica que o planejamento, busca ouvir os jovens e levar em consideração suas opiniões em relação à atividade avaliada.

Como discutiu Zabala (1998, p. 17) “(...) esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula”. Dessa forma, entendemos como uma prática de planejamento e avaliação reflexiva, pois o IPJ consegue ampliar o momento em que acontece a construção do conhecimento, levando em consideração o que pensa e o que pode fazer o jovem que está fora do seu corpo institucional. Esse é um tipo de atitude metodológica que é possível conceber um tipo específico de juventude, conectado ao seu papel no Planeta.

Percebemos que os jovens que frequentam o IPJ apresentam uma consciência crítica diante das questões do Planeta. Vimos isso na medida em que as discussões foram sendo desenvolvidas nas Rodas de Conversas. As falas dos jovens que iremos analisar mostram essa nossa constatação. É evidente que existe uma consciência planetária nos jovens que acessam os processos educativos do IPJ. Esses jovens percebem que o mundo existe para além de apenas seus problemas pessoais. Dão-se conta que vivem numa unidade coletiva, onde a vida no planeta é uma realidade interconexa entre si. Percebem-se parte viva do ecossistema. “Os jovens do IPJ” são jovens *complexus*, sensíveis ao mundo, conscientes de seu papel social.

> É muito bom você se encontrar com amigos e pessoas que compreendem os momentos que você está vivendo, que não te julgam, que te respeitam e querem te ajudar. Assim parece que a sua dor se torna menor porque você sabe que outros também estão sofrendo igual ou até mais que você (JOVEM L, feminina, Roda de Conversa).

> A depressão me fez ficar isolado por um tempo, mas chegou uma hora que tive que decidir viver, pois já não estava mais aguentando viver tão deprimido. Uma gota de chuva parecia que seria o fim do mundo. Eu tive que lutar contra mim mesmo para sair da depressão. Não é fácil, mas é a única forma que tenho para tentar viver uma vida comum e feliz (JOVEM M, masculino, Roda de Conversa).

Não estamos dizendo que os jovens que não participam do IPJ sejam jovens fragmentados, insensíveis ou sem consciência, estamos querendo dizer que o Instituto contribui bastante, através de seus processos educativos transdisciplinares para construir sujeitos atentos às mudanças no mundo contemporâneo e sejam sensíveis a essas transformações. Dizemos que a partir desses processos

educativos, o IPJ contribui na construção de uma juventude aberta, que acolhe as diferenças, que se percebe na dor do outro etc. Estamos falando de construção de identidades flutuantes. De identidades plurais que compreendem a diversidade como uma riqueza e não como uma ameaça. Estamos falando de jovens transdisciplinares que não apenas acreditam na solução de problemas, mas têm consciência de que fazem parte da solução. Esse tipo de juventude não é forjada através de processos educativos disciplinares, fragmentados, lineares, reducionistas.

> Depois dessa conversa eu mudei de opinião. Eu achava que não existia nenhum tipo de punição para quem era menor de 18 anos e por isso eu acreditava na redução da maioridade penal, mas depois de ouvir os argumentos de vocês e de quem trabalha com esses sujeitos eu passo a perceber que é preciso investir muito mais em educação do que em "presídios" para adolescentes (JOVEM A, masculino, Roda de Conversa).

Afirmamos que um tipo de juventude capaz de perceber seu papel no tecido social e planetário não é possível ser construída através de processos educativos disciplinares, porque neste tipo de dinâmica não há espaço para o novo, para o belo, o intuitivo, a solidariedade, as expressões culturais etc. O princípio ativo de uma abordagem disciplinar é a fragmentação, o isolamento. Isolam-se os conteúdos e separa-os. Estes já não dialogam mais. Cada disciplina possui sua verdade inconteste. Neste caso, um modelo educativo que se configura nessas condições não consegue dar conta de construir um tipo de sujeito que não seja também fragmentado, isolado, linear.

Esta questão a respeito da construção de uma juventude aberta e plural a partir de processos educativos transdisciplinares é possível de ser mais bem percebida nos diálogos abaixo. Na primeira Roda de Conversa, os mediadores fomentaram o tema do "aborto" como um dos conteúdos programáticos sugeridos pela organização. Numa abordagem disciplinar, essa discussão seguiria num nível de realidade unilateral em que apenas uma dimensão da questão poderia ser contemplada. Como exemplo, poderíamos citar a discussão sobre o aborto numa perspectiva teológica. Neste tipo de perspectiva, apenas a dimensão espiritual/religiosa será levada em consideração, abrindo mão das questões de

saúde da mulher, do poder de decisão pelo seu próprio corpo, dos traumas causados quando no caso de um estupro, entre outros elementos.

A transdisciplinaridade, por sua vez, permite que essa discussão contemple diferentes dimensões que envolvem a questão, inclusive a própria teologia. Uma discussão transdisciplinar sobre o aborto e sobre outros temas emergentes não limita o campo de discussão, pelo contrário, amplia, pois se acredita que a complexidade é um elemento positivo na dinâmica da vida. A transdisciplinaridade olha para estes temas com a possibilidade de inclusão e não de exclusão como fez (faz) a disciplinaridade.

Vejamos a opinião de um dos jovens participantes do IPJ a respeito do aborto:

> Supostamente o Brasil é um país laico e não deveria receber influência de religiosidade alguma, né? Só que onde fica isso no momento em que, por exemplo, tem uma mulher que está grávida e ela não segue orientação de religião nenhuma, então supostamente ela não deveria sofrer influência dessa regra religiosa e ela não poder fazer isso (abortar), então já começa aí uma falta de respeito por parte do Estado. E eu nem quero citar outras coisas, como, por exemplo, o fato da mulher gestar nove meses, ela criar, ela amamentar, quer dizer, é um pedaço dela (...) então eu acho que é completamente... é uma coisa que deve ser aceita como parte do corpo dela, como decisão só dela (...) eu não gostaria de pensar que seria só no caso de estupro, por exemplo, eu acho que tem muitas outras coisas que deveriam ser consideradas (...) (JOVEM A, masculino, Roda de Conversa).

Tanto o discurso acima quanto os que veremos abaixo atestam aquilo que estamos afirmando a respeito da contribuição do IPJ para a construção de jovens transdisciplinares. Vejamos o diálogo a seguir:

> (...) dentro da representatividade, a gente critica, lógico, quem não concorda com essa parte religiosa, beleza, mas tem que ter essa comissão, tem que ter essa bancada que também eles vão expressar da mesma forma que a gente expressa a vontade da gente, o interesse da gente, eles também vão expressar a vontade e o interesse deles que estão defendendo o interesse de muitas e muitas pessoas que seguem a bancada religiosa... (JOVEM B, masculino, Roda de Conversa).
>
> O que tu falasses faz um pouco de sentido, porém eles (os políticos) não usam isso a favor do povo, eles usam isso como prol da própria religião, eles baseiam suas leis, seus projetos (...) por dentro da religião, eles não baseiam pelo bem do povo e sim para a religião...

> Veja, está na Bíblia é, por exemplo, é errado o aborto, é errada a pílula do dia seguinte, é errada a camisinha, é errado não sei o quê, obviamente eles vão fazer isso (projetos de leis) baseado na Bíblia, não porque é bom pra mulher ou é bom pra saúde pública... (JOVEM C, masculino, Roda de Conversa).

Nos trechos acima, percebemos dois tipos de discursos, um mais conservador e outro mais plural. O Jovem B, que não participa de atividades realizadas pelo IPJ, tem uma posição de defesa em relação à chamada "bancada religiosa" na política brasileira. O jovem acredita que é legítima a forma como as bancadas defendem "seus interesses", visto que cada uma delas possui interesses diferentes. Em oposição, o Jovem C, que participa de atividades do IPJ, logo apresenta outra realidade baseada nas afirmações do Jovem B. Para o Jovem C, a política, portanto, os políticos, independente de sua filiação religiosa, deveriam cuidar para o bem de todas as pessoas e não em nome de sua religião. A visão do Jovem B e as dos Jovens A e C mostram as diferenças entre a formação disciplinar da transdisciplinar. Não é só a realidade particular do sujeito que é alterada com uma vivência transdisciplinar, sua concepção de mundo também é alterada, como vimos nos relatos acima e no que veremos abaixo.

> (...) é muito complicado essa questão do aborto porque também cai a questão religiosa, mas se eu não desejei aquilo, se eu não desejei ser violentada, se eu não desejei uma criança então para que eu vou continuar com aquela gravidez? Pra quê? Às vezes crianças de doze, treze anos engravidam de seus agressores. (...) mas acredito eu... Que seja um direito meu, como mulher, escolher se dou continuidade ou não, principalmente numa questão de violência... (JOVEM D, feminina, Roda de Conversa).

O tema do aborto divide opiniões, mas não é sobre essa temática que estas análises se preocupam. É sobre o que representa as opiniões dos jovens surubinenses que analisamos esses dados, pois eles representam o tipo de formação que tiveram e os recortes que constroem suas identidades. Tão pouco estamos afirmando que a transdisciplinaridade é a favor do aborto e a disciplinaridade é contra. As análises que tecemos aqui são para dizer que através de uma abordagem transdisciplinar, é possível levantar inúmeros questionamentos até que se esgote (se é que isso é possível) a discussão. Se analisarmos com acuidade a fala do Jovem B e a do Jovem C, iremos perceber a capacidade de

conexão que o último jovem possui para justificar, baseado no discurso de seu opositor, que a justificativa dele era muito limitante. O Jovem C usa-se dos mesmos argumentos que o Jovem B fez uso para dizer que a bancada religiosa, que ele faz menção em sua fala, só seria legítima se ela conseguisse legislar em favor do bem coletivo e não restringindo todas as pessoas em detrimento um pequeno e seleto grupo doutrinário.

A Jovem D, também participante do IPJ, mesmo sendo religiosa, acredita que o aborto deve ser uma decisão da mulher. Percebemos que o discurso religioso, nesta jovem, não dizimou sua compreensão política a respeito dos problemas que dizem respeito à saúde pública, à política pública e às causas femininas, por exemplo. Mais uma vez, não estamos dizendo que uma abordagem transdisciplinar seja a favor do aborto, mas ao exemplo da Jovem D, a partir da transdisciplinaridade, é possível refletir para além de uma única dimensão, no caso dela, a religiosa, e contemplar outras possibilidades. É esse tipo de reflexão aberto que a transdisciplinaridade possibilita.

A fala dos jovens acima nos confirma a afirmativa de Maria Cândida Moraes quando ela comenta a respeito da metodologia transdisciplinar. Em seu livro *Transdisciplinaridade, criatividade e educação*, Moraes (2015, p. 87) afirma que com esse tipo de fazer metodológico, baseado nos princípios da transdisciplinaridade nós

> (...) reaprendemos a religar o que acontece *entre* e *através* dos diferentes níveis de materialidade do objeto (disciplinas, áreas do conhecimento...), a contextualizar o objeto do conhecimento, a problematizar o real dialogando com ele; a perceber que entre sujeito e objeto do conhecimento não existe um espaço vazio, já que o vazio quântico está sempre cheio de energia, de potencialidade e de possibilidades (grifos da autora).

Dessa forma, com a utilização de processos educativos transdisciplinares, o IPJ contribui diretamente para a religação dos saberes ditos científicos e os ditos populares. Com isso, os jovens do IPJ apresentam mais sensibilidade quando o assunto vai além da zona particular ou pessoal. Os jovens aprendem a problematizar e a contextualizar os acontecimentos, os conhecimentos, a sua vida, a natureza e percebem que tudo está interconectado e é interdependente. Aprendemos ainda, no dizer de Moraes (2015, p. 87, grifo da autora) “(...) a ir *além*

das diferentes disciplinas (...) ao praticar e exercitar um conhecer mais global, integrado, profundo e abrangente (...)". Essa atitude do IPJ, em formar seus jovens e seus educadores numa metodologia transdisciplinar, é capaz de construir

> Um sujeito com seu pensamento racional, empírico e técnico, nutrido pelo seu pensamento simbólico, mítico e mágico, enriquecido pelo seu imaginário, pela sua intuição, ética e espiritualidade, e fortalecido pelas reflexões possibilitadas por sua história de vida (MORAES, 2015, p. 87).

As juventudes são sinônimos de incerteza. Não é possível precisar qual identidade o jovem terá, primeiro porque cada sujeito não possui uma identidade única, estática, imóvel e depois porque existem várias identidades convivendo juntas. Somos construídos a partir de uma diversidade de identidades. Cada uma delas é fruto de nossas experiências, sonhos, projetos, anseios, medos, expectativa e perspectiva de futuro etc. São identidades divergentes, em muitos casos. Identidades que se negam, que se contradizem. A identidade de mulher lésbica, por exemplo, nega, ao menos socialmente, a identidade de mãe. Parece que está associado o papel de mãe às mulheres heterossexuais apenas. Às lésbicas resta a negação da identidade materna (WOODWARD, 2014).

> Ser homossexual parece que está ligado com a promiscuidade. Os pais quando descobrem quando os filhos são homossexuais sentem medo da violência e temem que seus filhos tenham perdido o "caráter" que acreditavam que tinham, antes de descobrirem que o filho era gay. Parece que não se pode ser gay e "decente" ao mesmo tempo (JOVEM N, masculino, Roda de Conversa).

Também não se assume uma identidade para o resto da vida, como se ela fosse fixa e imutável. Uma das características dos jovens é fazer escolhas e experimentar. Não falamos da "experiência" do adulto, mas da experimentação como descoberta, como escolhas, dúvidas, curiosidade. A identidade também é uma experimentação. O jovem experimenta a religião, a sexualidade, as drogas (lícitas ou ilícitas), entre outras coisas. Todas essas experiências irão contribuir para a construção das identidades desses jovens, porém nenhuma delas dura para sempre.

Por exemplo, um jovem pode experimentar uma religião oriental e identificar-se com ela. Com o tempo outras experiências desse jovem pode se contradizer com

sua crença religiosa. Chegará um momento que ele decidirá se conviverá com essas identidades que negam uma a outra ou se “abandonará” uma dessas identificações em detrimento da outra. Ser cristão, por exemplo, não condiz com ser homossexual. O jovem que, ao mesmo tempo, identifica-se com essas duas identidades, precisará, em algum momento de sua vida, fazer escolhas com relação a sua identidade. Alguns escolhem negar a condição homossexual, outros a religiosa. Outros ainda resolvem encarar uma terceira possibilidade, a de trabalhar a harmonia entre as identidades socialmente divergentes e escolhem mudar de igreja ou religião, que o aceitem. Sua escolha será influenciada a partir de outras experiências que o sujeito viveu ao longo de sua vida.

Numa das Rodas de Conversas, o IPJ abordou sobre o tema da homossexualidade e a reação dos jovens participantes foi diversa, entretanto nenhuma foi de criminalização, homofobia ou desprezo para com esse público. Os jovens participantes indicaram, desde sua apresentação na dinâmica inicial, que este é um tema que precisa ser discutido com urgência em nossa sociedade, visto que esta é uma realidade de muitos jovens brasileiros e as pessoas precisam conhecer mais sobre a homossexualidade para poder aprender a compreender e respeitar os homossexuais. Na fala de duas jovens abaixo, podemos perceber o que afirmamos:

> Eu conheço algumas pessoas daqui, mas meu nome é (...), tenho 16 anos e eu vim pela divulgação e porque é bom falar sobre esse assunto na sociedade hoje que ainda persiste o preconceito (...) (JOVEM E, feminina, Roda de Conversa).
>
> Meu nome é (...), tenho 17 anos e eu coloquei “respeito”... é aquela frase: “se não aceitam, pelo menos respeitem” (JOVEM F, feminina, Roda de Conversa).

Estas falas partiram da dinâmica inicial de apresentação que consistia em escrever, em um pedaço de papel, uma palavra que vinha na mente quando pensavam na palavra LGBT. Quando iam dizer a palavra que escreveram, cada um era convidado a se apresentar, dizendo nome, idade e motivo que foram a Roda de Conversa. Após a apresentação, colocavam, no centro da sala, a folha com sua palavra escrita formando um grande mosaico de sentimentos em relação à temática.

Ao longo das discussões, algumas daquelas palavras no chão eram retomadas e discutia-se a respeito das dificuldades em torno daquele sentimento.

Havia, poderia dizer um desejo profundo nos jovens de conhecer mais a respeito da temática, por se identificar como homossexual e/ou por conviver entre eles, seja na escola, igreja, família, amigos etc. A importância dada a esse tema por parte dos jovens não homossexuais, é, sem sombra de dúvidas, uma característica muito importante de ser analisada. Num modelo educacional como o nosso atual em que a importância é dada, quase que exclusivamente, ao desenvolvimento de habilidades técnicas para manuseio de máquinas e sustentação do sistema, despertar nos aprendentes curiosidades para discutir tais temáticas emergentes é atitude de uma metodologia da complexidade. Enquanto líderes educacionais, religiosos e/ou familiares, adultos em sua maioria, dão a esse tema um lugar periférico no conteúdo de seus processos educativos – a exemplo da questão de gênero no Plano Nacional de Educação - o IPJ, com adesão da juventude, assume discurso emancipatório, o que contribui diretamente para a construção de um ser humano "(...) multidimensional (social, físico, biológico, político, psicológico, cultural e espiritual) imbricado e implicado na realidade complexa que tenta conhecer e desvelar" (MORAES, 2015, p. 87).

> Meu nome é (...) tenho 25 anos e a palavra que eu coloquei foi dúvida... é... porque tem muita gente, assim como eu, não sabe tudo sobre esse assunto e tem muita curiosidade (JOVEM O, feminina, Roda de Conversa).
>
> Meu nome é (...) e eu escrevi uma frase que representa o motivo d'aguente está aqui hoje que é a quebra de um tabu (JOVEM P, masculino, Roda de Conversa).

Há uma consciência planetária nos discursos dos jovens que frequentam o IPJ. Estes jovens percebem, de forma clara, as problemáticas que assolam a sociedade devido ao machismo, à misoginia, à xenofobia, a LGBTfobia[17], ao racismo, ao *bullying* etc. Esse tipo de consciência põe a realidade em movimento. Nada é o que parece ser. Tudo tem mais de um lado. Em um tipo de interação outro nível de realidade é possível e, portanto, aquilo que era excludente, deixa de ser (NICOLESCU, 1999, 2000). Abaixo, na fala do jovem, percebemos essa consciência

[17] O termo LGBTfobia é atualmente muito utilizado para caracterizar as fobias com a comunidade LGBT. Assim, este termo se fere a Lesbofobia, Homofobia, Bifobia, Transfobia.

em relação à vida que se movimenta. Sua fala segue após um comentário a respeito de que se costuma dizer que a mulher só é lésbica porque não encontrou um "homem de verdade" que lhe satisfizesse.

> Isso vem muito em reflexo de uma sociedade machista que a gente foi criada. A mulher só pode ser realmente satisfeita se... (for casar e ter filho)... Porque para a sociedade a mulher é ensinada a isso, ela é ensinada a esperar pelo casamento, ninguém ver o cara chegando para o filho e dizendo: "não, você vai crescer, você vai casar"... Até os brinquedos para menina da a ela esse aspecto de que ela tem que ser dona de casa, é vassoura, é um fogão, é uma boneca bebê... É o próprio reflexo da sociedade que faz com que o homem ache que a mulher precisa dele para se sentir satisfeitas, quando na verdade, pesquisas apontam que o homem não sabe satisfazer a mulher, é tão tal que tem mulheres heterossexuais casadas que morrem sem nunca terem tido um orgasmo na vida, tudo isso porque o homem a usa como apenas objeto (JOVEM C, masculino, Roda de Conversa).

Depois de ouvir esses e outros comentários a respeito da sexualidade, fizemos um comentário que transcrevemos a seguir. Após fazer tal afirmativa, tivemos adesão de outros jovens que corroboraram com o que afirmávamos. Diante disto, fica a certeza de que uma educação que contemple os vários níveis de realidade e a complexidade dá conta de perceber a interação dos elementos que ora foram antagônicos na construção de um terceiro termo, outra realidade, outra possibilidade, antes impossível. Vejamos o diálogo:

> Pesquisador: (...) mostrando que existem homens com vagina, né...
>
> Jovem F: e mulheres com pênis...
>
> Pesquisador: isso, e mulheres com pênis. E existe homem que engravidam e mulheres que fazem filho. Então assim, a gente precisa perceber que essa coisa binária não existe, nunca existiu, na realidade, fizeram a gente acreditar que existem só homem e mulher, mas existe muito mais coisas além daquilo que disseram pra gente!

Esse diálogo é o tipo de diálogo que desestabiliza as certezas e as verdades absolutas e abre espaço para ideias divergentes e, aparentemente antagônicas. Pode um homem que nasceu, biologicamente, incapaz de conceber uma vida em seu ventre, gerar um filho? Pode uma mulher que nasceu com uma vagina possuir, biologicamente, um pênis? Segundo os estudos da transdisciplinaridade, baseados em Nicolescu (1999, 2000), conforme apresentamos no primeiro capítulo, sim, pode.

Em um nível de realidade, é impossível conceber um homem que gera a vida em seu ventre ou uma mulher que possui um pênis, portanto, na passagem de um nível de realidade para outro, muda-se a percepção onde o antagônico deixa de existir, outra realidade é criada e o que antes era oposto, se complementam (MORAES, 2015).

Dessa forma, a lógica clássica, onde A é diferente de não-A, deixa de existir e dá lugar ao axioma da identidade onde A pode ser não-A. Isso quer dizer que na lógica clássica não existe uma terceira possibilidade, ou seja, o terceiro termo incluído. Ou é desse ou daquele jeito. Ou isso ou aquilo. Ambas as possibilidades são excludentes, na lógica clássica. Se, portanto, um indivíduo se baseia nesta lógica para operar seus níveis de realidade, então seus conhecimentos, sua percepção e seus posicionamentos também serão excludentes e antagônicos. Esse tipo de lógica elimina qualquer outro tipo de representação (MORAES, 2015).

Por sua vez, a física quântica modificou a compreensão da lógica clássica, mediante a descoberta do princípio da complementariedade de Bohr (MORAES, 2015). Isso quer dizer que existe outra possibilidade para além dos elementos “A” e “não-A”. O produto dessa dinâmica entre esses dois elementos que se parecem, em um determinado nível de realidade, antagônico, representa uma realidade integradora, indicado pela letra T. Essa terceira representação, ou seja, o terceiro termo incluído, portanto o termo T seria diferente das outras duas (A e não-A) indicando que o que era antes contraditório é, na realidade, complementar (MORAES, 2015; NICOLESCU, 1999, 2000). A transdisciplinaridade é, portanto, criada a partir da tensão entre os contraditórios, pois promove uma unidade mais ampla que os inclui. Dessa forma, justifica-se o que afirmamos acima, a respeito de um homem que gera a vida em seu ventre ou uma mulher que possui um pênis.

Outro tema abordado numa das Rodas de Conversas foi a questão da depressão na juventude. Este tema, não diferente dos outros, atraiu jovens depressivos e não depressivos. A temática envolveu os participantes em duas vertentes, de forma mais específica: compreender o que é a depressão e, como fazer para ajudar quem é/está depressivo. Esta última vertente não se refere apenas para os jovens não depressivos que queriam identificar e ajudar algum amigo com depressão, mas, inclusive para os jovens que se encontravam na Roda de Conversa

e autodeclararam-se depressivos. A busca pela cura, ou superação da depressão, ou até mesmo um momento de alívio por poder partilhar sua história de vida com pessoas que ao invés de julgá-los iam ouvi-los, levou jovens diagnosticados depressivos para discutirem sobre essas questões.

Importante destacar que a juventude “sofre” da necessidade de ser levada em consideração. Muitas pessoas, em especial os adultos, pouco levam em consideração os problemas vividos pelos jovens. A depressão juvenil, desta forma, parece que se liga à contínua invisibilidade dos jovens pelos pais, familiares, professores, amigos e a sociedade em geral. Parece que os problemas que surgem na juventude é apenas teatro para chamar atenção. Na fala da jovem abaixo é possível perceber seu “grito” por atenção e por respeito:

> E a sociedade e às vezes os nossos próprios pais, a família, elas confundem isso com o chamado “frescura”, para a linguagem popular. “Ah, isso é fase, isso é da adolescência”. Nem sempre eles encaram da forma que deve ser encarado isso, de uma forma mais séria, e por isso algumas vezes, o ato do suicídio em alguns jovens chega, mas não é porque ele não deu os sinais, é porque ninguém soube enxergar aqueles sinais pra trazer uma ajuda... (JOVEM D, feminina, Roda de Conversa).

O que a jovem está querendo dizer acima é que os adultos encaram os jovens como se estes vivessem brincando. Em sua fala, ela comenta que muitos jovens depressivos cometem suicídio por não serem notados. Não ser levado em consideração é uma situação que empurra muitos jovens para a periferia dos sentimentos, buscando chamar atenção, muitas vezes, pela automutilação, automedicação, desistência escolar e até o próprio suicídio. A jovem acrescenta:

> Eu posso falar de experiências que eu tenho, de pessoas ao meu redor que também se automedicam, usam benzodiazepínicos. Que seriam: o Lexotan, Diazepam, Clonazepam, esses medicamentos podem levar a morte, levam a morte, são medicamentos tranquilizantes, mas podem levar a morte em dosagens excessivas (...) pessoas morrem às vezes de automedicação (...) (JOVEM D, feminina, Roda de Conversa).

Trazemos à memória a fala da Cinthia Queiroz, Diretora Presidenta do IPJ quando, na entrevista, perguntamos a respeito do que tornava as Rodas de Conversas do IPJ diferentes de outras atividades realizadas por outras organizações, inclusive as escolares. Em sua fala, ela cita que a possibilidade de olhar olho no olho dos participantes era um elemento muito importante na metodologia das Rodas de Conversas. Ela justifica sua resposta dizendo que a disposição em círculo possibilita essa troca de olhares, o que reforça a confiança em si mesmo e no grupo. O que a Jovem D reclama em suas falas é, justamente, a ausência desse "olhar no olho" e perceber o outro, o que os jovens parecem encontrar nas Rodas de Conversas mas que não encontram no dia a dia, em suas relações com os adultos.

O diálogo abaixo contribui para compreender o que os participantes pensam em relação aos motivos que levam tantos jovens a entrarem em depressão:

> Pesquisador: A gente poderia fazer esse exercício de reflexão, já que todos nós aqui somos jovens, o quê que a gente acredita, porque de fato, se a gente fosse analisar os adultos, como foi citado, talvez o acúmulo de stress da vida, do trabalho... Poderia dizer, de fato, poderia levar a depressão, mas o que então leva um jovem, que ainda não viveu muita coisa, tá começando a experimentar... A entrar em depressão?
>
> Jovem C: Há algumas pesquisas que apontam alguns fatores. Um dos fatores pode ser o *bullying*, na verdade o *bullying* é o principal fator na depressão nos jovens, a rejeição em casa por conta da sexualidade e a própria rejeição, seja de que tipo for, ou porque não gosta de seu corpo... Esses são os principais fatores que levam a depressão, não são os únicos, mas são os principais...
>
> Jovem G: Bom esse é um ponto que nos inquieta um pouco porque temos crianças depressivas, que nascem entristecidas. Eu penso como explicar um caso desses? Uma criança de 3, 4 anos entristecida, que viveu pouquíssimas coisas, tem poucas experiências, mas já se sente triste. Eu penso em duas coisas, podem existir fatores bioquímicos, mas podem existir fatores relativos à psique que eu costumo traduzir por alma, não é esta alma no sentido de espírito, não, é um sentido, talvez uma voz que existe na minha cabeça, que a gente chama de pensamento às vezes, que me faz ter um tipo de... Não sei o que é isso... É muito... Uma essência mesmo que vem comigo talvez desde o nascimento. O espiritismo talvez vá explicar isso de uma maneira um pouco melhor, com outra linguagem, mas é possível explicar isso também sem essa linguagem metafísica, sem transcender muito, mas enfim...

Está claro, na fala dos jovens acima, em especial na fala do Jovem C que a construção da pertença social passa pelo processo de (auto) aceitação. Woodward (2014) comenta que é a partir da marcação da diferença que as identidades são construídas. Essa marcação da diferença, no entanto, deve ser sadia para que possibilite o reconhecimento identitário. O *bullying*, por exemplo, é a marcação de uma diferença. O agressor, quando fala mal da vítima, ele realça uma série de diferenças existentes em suas características/identidades. Como já dissemos anteriormente, sustentados por Bauman (2005), as identidades, muitas vezes, estão na zona da subalternização e por isso se tornam alvo de chacotas, de negação, de *bullying*. O agressor, ao realçar as diferenças existentes entre ele e a vítima, não procura enaltecer essas diferenças, como uma riqueza identitária, mas procura diminuir a vítima, tendo como parâmetro uma identidade que ele possui ou gostaria de possuir.

Na fala do Jovem G, outros elementos surgem com relação ao momento que se “adquire” a depressão. Ele nos leva a fazer uma reflexão a respeito do momento em que entristecemos a ponto de tornarmo-nos depressivos. O que leva um jovem ou adulto a se tornar depressivo? Existe algum momento da vida, algum evento específico ou, de fato, existe algum fator bioquímico que faz com que, desde o nascimento o sujeito seja depressivo? São questões que esta pesquisa não pretende responder, mas são elementos fundamentais para compreender o teor de discussão que acontece numa abordagem que leva em consideração a metodologia transdisciplinar.

Dois depoimentos de jovens com depressão que participaram da Roda de Conversa corroboram com as afirmativas acima. Uma jovem de 17 anos fala a respeito do *bullying* que sofreu desde os 10 anos de idade na escola. Não saber lidar com essa situação talvez tenha contribuído para o agravamento da situação, já que seus pais também não compreendia a situação e achavam que era apenas “frescura”, como ela cita. Por sua vez, o jovem abaixo, comenta que sua depressão o levou a quase todos os “estágios”, menos o da automutilação e da tentativa de suicídio e encontrou na música uma forma de encontrar mudança:

> Eu sou depressivo, estou passando por uma depressão e é tudo isso mesmo que acontece. Eu cheguei a todos aqueles pontos[18], só não cheguei ao segundo e no terceiro em tentar contra a própria vida... (...) No caso, para eu poder começar a melhorar a depressão eu tive que parar de ouvir músicas depressivas (...) fui procurando músicas que eu gostava para eu pegar frases daquela música para fazer tipo um mantra (...) (JOVEM H, masculino, Roda de Conversa).

> Eu fui diagnosticada com depressão no finalzinho de 2004 e eu fiz a terapia por um ano e meio, mais ou menos, parei, porque realmente eu sentia que aquilo não estava me ajudando, por certo angulo é mais destrutivo ainda, você sabe que só vao conseguir dormir se tormar o remédio (...). Eu só tenho 17 anos e eu passei por todos os pontos: automutilação, desenvolvi bulimia, porque a raiz da minha depressão foi o *bullying* que eu sofri quando eu saí de um colégio para outro, no caso com 10 anos de idade eu já comecei a sofrer *bullying*. Como eu já falei aqui em outros encontros eu já fui agredida várias vezes, não só pelo meu jeito de vestir, pela minha forma de falar, pela minha sexualidade, pela minha religião (...) e com 10 anos eu não entendia o que estava acontecendo e meus pais assim como eu, também não, como a menina (Jovem D) falou "frescura", só que aí a coisa começou a ficar séria e eu tentei suicídio 3 vezes... (JOVEM I, feminina, Roda de Conversa).

Este é um tema caro para a contemporaneidade. Conhecido como o mal do século 21, a depressão a cada dia vem atingindo mais e mais jovens. Como um tema de caráter emergente, a depressão precisa fazer parte das discussões não apenas nas rodas de conversas do IPJ, mas nas escolas, nas famílias, nas igrejas, nas sociedades. É a falta de diálogo sobre este assunto, como citou o Jovem G, um dos mediadores da Roda de Conversa que tratou sobre este assunto, que tem dificultado o diagnóstico precoce da depressão juvenil. Quanto menos se fala no assunto, menos se sabe.

Outro tema caro nos dias atuais e que também foi tema de discussão nas Rodas de Conversas do IPJ é o HIV/AIDS. Considerado no auge de sua descoberta, por volta dos anos 80, como câncer gay, a AIDS vem atingindo um grande número de jovens no Brasil e no mundo. Uma das preocupações do IPJ com esta temática era o de discutir, a partir da fala dos próprios jovens, as formas de prevenção da doença e a eliminação do preconceito contra os soropositivos. Esta foi uma Roda de Conversa que aconteceu de forma bem mais intimista, pela quantidade de

[18] Os pontos a que se refere o jovem dizem respeito à lista de “sintomas” de como identificar uma pessoa com depressão, apresentados por um dos mediadores da Roda de Conversa.

participantes ter sido menor e, dessa forma, ser possível sentar todos à mesa e discutir, como num bate papo, a temática.

A pergunta inicial queria saber se os participantes sabiam a diferença entre o HIV e a AIDS, nem todos os participantes sabiam responder a diferença, conforme vemos a seguir:

> Jovem J: Não faço a mínima ideia da diferença entre um e outro (masculino, Roda de Conversa).
>
> Jovem C: A AIDS é a abreviação de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, ou seja, SIDA, no português. HIV: Vírus da Imunodeficiência Humana. Traduzindo isto, o que é? A AIDS é quando a doença já despertou no corpo humano, porque muitos possuem o vírus e nem todos possuem a síndrome. E o HIV é o vírus que causa a AIDS.
>
> Jovem J: Ah, é o vírus que causa a doença?
>
> Jovem C: Isso mesmo!

O trecho do diálogo acima mostra o quão é circular a construção do conhecimento. Numa abordagem disciplinar, teríamos a interferência do professor, como detentor do saber, numa abordagem transdisciplinar, no entanto, esse saber é horizontal e advém de várias direções, inclusive dos próprios aprendentes. A possibilidade de abertura para ouvir e levar em consideração a opinião dos sujeitos aprendentes já limita o campo de atuação da disciplinaridade. As dúvidas não são elementos negativos, que precisam ser negados, a todo custo. A dúvida é, dessa forma, um elemento importante para a construção do conhecimento e é a partir dela que os saberes circulam e se renovam na sala de aula.

Esta é uma temática transversal por natureza. Nesta Roda de Conversa de forma específica, os temas das Rodas de Conversas anteriores emergiram para dar cabo de explicar as relações da HIV/AIDS com os outros temas. Associada inicialmente à homossexualidade, a AIDS, durante muito tempo, era considerada doença gay. Muitos filmes tratam dessa problemática e revelam a dificuldade que foi (e ainda é) para desassociar essa relação entre AIDS e homossexualidade.

O que pretendemos com esse tópico não é discutir as questões relativas ao HIV/AIDS, sua possível cura, as formas de contaminação, ou de tratamento ou algo desta natureza. Queremos mostrar que numa abordagem de caráter transdisciplinar

os temas que fazem parte da vida dos jovens surgem como ponto de pauta e de diálogo a fim de contribuir para a formação destes sujeitos. Não apenas a AIDS, mas outros temas referente a saúde, como o aborto, que já discutimos no início deste tópico, a depressão e a homossexualidade, são questões relevantes para o processo de construção de identidades cambiantes, contraditórias, plurais e flexíveis na juventude. Neste tipo de abordagem de caráter aberto, o sujeito é capaz de se posicionar diante dos fatos e acontecimentos da vida a partir de uma reflexão embasada nos diferentes contextos que o envolve e não de forma linear, unilateral.

Esse tipo de compreensão, mais ampla, como disse Moraes (2015, p. 63), faz o indivíduo perceber que as coisas "(...) não são antagônicas nem pendulares, mas complementares (...)" e que "(...) toda visão unilateral, superespecializada e reducionista é limitada e pobre, não traduz a realidade dos fatos, fenômenos e processos da vida". Essa abertura que promove uma visão ampla dos processos da vida é uma realidade na metodologia do IPJ, principalmente quando possibilitam espaços para a diversidade, para o diálogo, para conhecer a si e o outro, para a troca de afeto, para o exercício da cidadania, para a profissionalização etc.

Dessa forma, estamos falando de sujeitos que não possuem uma tiragem em série, como cada grupo de igual fosse igual entre si, com o mesmo código de barras. Os jovens são dinâmicos e mudam constantemente. Parece que uma verdade que se pode dizer das características fixas da juventude, se é que existe alguma característica fixa, é que os jovens são flexíveis. São tão flexíveis que fica difícil para tecer uma teoria sólida, dura, que dure para sempre, ou por muito tempo, que diga a respeito de todos os jovens e não apenas de um pequeno grupo, isso porque o jovem que foi pesquisado hoje com determinadas características pode deixar de existir amanhã e assumir novas identidades em seu percurso de vida. Parece que nasce uma nova juventude em cada jovem a cada dia. É o acúmulo de juventudes, ou seja, de experiências, que torna hoje o jovem, jovem e o que o tornará adulto amanhã.

E foi então que apareceu a raposa:
– Bom dia – disse a raposa.
– Bom dia – respondeu educadamente o pequeno príncipe, que olhando a sua volta, nada viu.
– Eu estou aqui – disse a voz –, debaixo da macieira...
– Quem és tu? – perguntou o principezinho. – Tu és bem bonita...
– Sou uma raposa – disse a raposa.
– Vem brincar comigo – propôs ele. – Estou tão triste...
– Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. – Não me cativaram ainda.
– Ah! Desculpe – disse o principezinho.
Mas, após refletir, acrescentou:
– Que quer dizer “cativar”?
– Tu não és daqui – disse a raposa. – Que procuras?
– Procuro os homens – disse o pequeno príncipe.
– Que quer dizer “cativar”?
– Os homens – disse a raposa – têm fuzis e caçam. É assustador! Criam galinhas também. É a única coisa que fazem de interessante. Tu procuras galinhas?
– Não – disse o príncipe. – Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?
– É algo quase sempre esquecido – disse a raposa.
– Significa “criar laços”...

O Pequeno Príncipe –

(Antoine de Saint-Exupéry)

CAPÍTULO 3

ADENTRANDO EM LUGARES DESCONHECIDOS

> – Criar laços?
> – Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de tu. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...
> – Começo a compreender – disse o pequeno príncipe.
>
> O Pequeno Príncipe –
>
> (Antoine de Saint-Exupéry)

Saint-Exupéry (2009) nos aponta o caminho da singularidade na diversidade. Tornar-se único para alguém quer dizer fazer sentido para aquela pessoa. Significa conhecê-la como nenhuma outra pessoa possa conhecer. Criar laços, no dizer do autor quer dizer cativar, quer dizer tornar-se único, singular, especial, para outra pessoa que também se deixou cativar. Cativar, portanto, parece que não é algo tão simples em nossa sociedade apressada, diria a raposa em seguida para o Pequeno Príncipe. Numa sociedade como a nossa, em que a rapidez e o dinheiro são elementos fundamentais, dar tempo para adentrar em lugares ainda não conhecidos, deixar se cativar pelas pessoas que ainda não conhece é uma atitude rara, visto que pouco se valoriza o ser, mas o ter e o poder. É com essa compreensão que neste último capítulo buscaremos investir (ainda mais) tempo conhecendo nossos sujeitos, os jovens, suas identidades, suas especificidades. Assim, iremos **verificar de que forma o IPJ, a partir de seus processos educativos transdisciplinares, contribui para a construção de identidades nas juventudes em Surubim**.

3.1 PRIMEIROS PASSOS: Ideias introdutórias

Acreditamos, como disse Nicolescu (1999, 2000), Ferreira (2007), Moraes (2010, 2015) entre outros, que a transdisciplinaridade não nega a disciplinaridade, pelo contrário, no dizer de Ferreira (2007, p. 249) “A transdisciplinaridade faz bem a disciplinaridade, posto que a amplia em termos epistemológicos e metodológicos”. Dessa forma, as disciplinas são importantes no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, cada uma delas tem seus limites, tanto no campo metodológico como no epistemológico, porém quando se deixam atravessar pela atitude transdisciplinar é possível transformá-las e fazê-las alcançar níveis elevados de compreensão sobre seus objetos de estudos e sobre aquilo que está além de suas epistemes (FERREIRA, 2007).

O que faz a transdisciplinaridade é ampliar a capacidade de interação de uma disciplina com a outra. Aquilo que antes não tinha nenhuma, ou quase nenhuma ligação, passa a fazer parte de um todo organizado. Numa abordagem transdisciplinar, a disciplina X tem seu campo de ação ampliado perceptivelmente e aquilo que era do campo da disciplina Y torna-se parte importante para a compreensão dos fenômenos na disciplina X (FERREIRA, 2007). Neste ponto, voltamos ao que Morin (2013) comenta em que o todo pode ser maior ou menor que a soma das partes, portanto cada disciplina, isolada, sozinha, possui um campo de atuação específico, limitado, mas quando há uma interação complexa entre elas, seu campo de atuação se expande passando a fazer parte não apenas elementos que estavam *entre* ou *através* das disciplinas, mas, inclusive os que se encontram além.

A transdisciplinaridade também é responsável por levar em consideração, no processo de construção do conhecimento, outras dimensões do ser humano, não apenas a cognitiva. Enquanto a disciplinaridade reforça a importância da cognição, a transdisciplinaridade busca integrar “(...) as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano, com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive (...)” (MORAES, 2015, p. 20). Não se pode pensar numa educação de qualidade se não formos capazes de resgatar a inteireza do ser humano e sua consciência planetária.

Sobre a natureza complexa da educação, Moraes comenta a respeito de uma prática pedagógica que tenha duplo compromisso:

> De um lado, requer-se uma nova proposta educacional capaz de colaborar para que o sujeito aprendente supere e transforme as condições materiais de sua existência, condições essas que impedem seu pleno desenvolvimento como seres acoplados a um contexto, a uma realidade sociocultural que o engloba e, ao mesmo tempo, o restringe. Uma educação que atue, portanto, no âmbito do estar, para que ele possa sair da opressão em que vive. E de outro lado, necessitamos de uma educação que seja transformadora de suas condições psicológicas, cognitivas, afetivas e espirituais e que favoreça seu pleno desenvolvimento humano, atuando, portanto, no âmbito do ser (MORAES, 2015, pp. 19-20).

Tais dimensões são inseparáveis e complementares da natureza da condição humana (MORAES, 2015). Numa educação com o modelo de um paradigma sustentado pela lógica clássica, portanto, tradicional, moderno, deixaria de considerar essas dimensões na dinâmica educacional, pois o conhecimento seria resultado de uma dinâmica construída fora da escola e atestado cientificamente. A escola, portanto, teria o papel de transmitir os conhecimentos ditos científicos e os professores seriam os instrumentos ideais para essa transmissão. Paulo Freire (2005) chamou esse modelo de educação de “educação bancária” e propunha um novo modelo, uma educação que fosse transformadora.

Como uma instituição que se propõe educativa, o Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ) deve ser um espaço de construção de conhecimentos. Mas não um tipo de conhecimento bancário. O conhecimento que deve ser construído sob mediação do IPJ deve ser um conhecimento aberto, vivo, em movimento, pois o conhecimento está sempre se movendo, de forma ininterrupta (MORAES, 2015). Os jovens do IPJ devem ser sujeitos capazes de perceberem sua posição diante do universo. Devem ser sujeitos integrais, que não se considerem criaturas superiores em detrimento a todas as outras vidas no Planeta.

Em seus documentos oficiais, em especial o Projeto Político Pedagógico (PPP) o IPJ deixa claro sua filiação a abordagem transdisciplinar, muito embora não cite, em nenhum dos documentos o termo. Com discurso de uma pedagogia que envolva todas as dimensões do sujeito; de uma educação que seja integral e

contemple a inteireza do ser humano; de uma educação que consiga sair dos muros da sala de aula e consiga conquistar a vida dos sujeitos; da compreensão de que é necessário contemplar o contexto em que o sujeito está envolvido, ou seja, também sua cultura, entre outros discursos (IPJ, 2010a, 2010b), o IPJ, claramente, se propõe a uma educação transdisciplinar.

Sua compreensão estatutária a respeito das juventudes considera o recorte etário juvenil, disposto no Estatuto da Juventude, muito embora os documentos do IPJ foram publicados anos antes da promulgação da Lei Federal. Mesmo sem a menção ao recorte etário, assim como disposto no Estatuto da Juventude, o IPJ reconhece que ser jovem está ligado a um ciclo da vida, a um período, uma faixa etária, mas deixa claro também, que considera, como elemento construtor da juventude, outras dimensões que estão *além* da dimensão biológica, sendo elas a psicológica, social, cultural, demográfica, social, espiritual, entre outras.

O IPJ se propõe a ser canal na promoção da cidadania e do protagonismo juvenil utilizando, para isto, as habilidades dos próprios jovens, acreditando em seu potencial criativo e inovador e oportunizando os mesmos a participarem do processo de tomada de decisão a respeito dos assuntos que lhe dizem respeito, em todas as esferas sociais. Esta atitude, em nossa compreensão, possibilita a construção de identidades mais sólidas, embora não rígidas e imóveis, visto que o jovem constrói confiança em si mesmo e se dá conta que ao longo do tempo e de suas experiências será possível desenvolver outras identidades. Como já dissemos várias vezes, uma identidade não dura para sempre sequer vive sozinha, como se fosse única no sujeito. Ao passar do tempo é possível “trocar” de identidades, adquirir identidades novas, ou simplesmente abandonar algumas. Este processo, portanto, não é automático – assim como as identidades também não o são – e nem simples. Algumas mudanças e/ou adaptações identitárias causam incômodo ou retaliação social.

Já demos vários exemplos a respeito da possibilidade ininterrupta das mudanças identitárias nos sujeitos. Os jovens, por sua vez, que são considerados sujeitos transitórios por natureza, participam dessa dinâmica identitária de forma fluída, mas nem sempre leve. Por sua condição de sujeito em desenvolvimento – assim como as crianças e adolescentes, os jovens ainda dependem, em sua grande

maioria, da aprovação dos adultos, que podem ser seus pais, algum familiar, o chefe do trabalho, a professora na escola etc. Assumir uma determinada identidade, na fase juvenil, nem sempre é tranquila, levando em consideração essa dependência de aprovação adulta. Isso nos leva a refletir que podemos ter, entre tantas outras possibilidades, dois tipos de atitude. De um lado jovens que retardam assumir uma identidade específica e até lá, negam a mesma ou se “escondem” em outra. E de outro lado, temos jovens que resolvem “assumir” suas identidades, independente de aprovação adulta e assumem as consequências dessa escolha. Em qualquer uma dessas possibilidades, assumir uma posição envolve sacrifícios.

Neste último capítulo, depois de já ter apresentado o aporte teórico a que esta pesquisa se fundamenta e de ter tecido análises a respeito dos processos educativos do IPJ e de como os jovens são “transformados” por eles, iremos abordar as diferentes possibilidades de uma educação que se propõe transdisciplinar. Discutiremos sobre as crises que existe no universo juvenil em relação ao universo adulto; as exigências de uma geração que deixou de ser jovem à atual geração juvenil; o que espera a sociedade dos jovens hoje em dia. Abordaremos ainda a respeito da importância da escola compreender que seus sujeitos aprendentes são plurais, portanto sua prática educativa não deve ser redutora além de discutir, mais uma vez, a respeito da riqueza da diversidade identitária juvenil.

3.2 EXPLORANDO O DESCONHECIDO: Desvelando práticas educativas transdisciplinares

Ao longo dessa dissertação, o nosso esforço foi o de apresentar a transdisciplinaridade como uma possibilidade metodológica eficaz e eficiente tanto para processos educativos quanto para a mudança de atitude diante da vida. A transdisciplinaridade exige que o ser humano rompa com a lógica clássica minimizante que se baseia, de forma mais restrita, no binarismo, no não-contraditório, na compartimentalização, na hiperespecialização, no linear etc. Um sujeito transdisciplinar é um sujeito multidimensional. Isso significa dizer que seja um sujeito que todas as suas dimensões estão à disposição para o processo de

construção de conhecimentos. Pensar nesse tipo de sujeito requer, portanto, a ruptura com o pensamento positivista.

Uma prática educativa que se pretende transdisciplinar não pode se basear numa metodologia da exclusão. O que chamamos de metodologia da exclusão quer dizer de uma forma de lidar com a vida no planeta de forma compartimentada, onde os seres humanos não estão interligados entre si e nem com os demais seres vivos. Quer dizer ainda de uma forma de encarar a construção do conhecimento de forma positivista ou hiperespecializada em que a única verdade é a que é provada pelo método científico, desconsiderando os saberes comunitários, por exemplo, e quando para se alcançar um saber é preciso dividi-lo em quantas partes for necessária, tornando a construção do conhecimento na junção de pedaços isolados e desconexos.

Esse tema, o de uma prática educativa, não é um tema novo, inaugurado com esta pesquisa. No entanto, os elementos que apresentamos neste trabalho nos apontam para a novidade, para a incerteza, para o intuitivo, para a sensibilidade, a afetividade, os níveis de realidade, a complexidade, a complementariedade etc. Esses elementos pouco foram discutidos numa perspectiva transdisciplinar de uma prática educativa, qual sejam capazes de construir identidades cambiantes e flexíveis. Em muitos estudos, apresenta-se um modelo educativo baseado na interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, onde se investe na união disciplinar e/ou na transferência de um método disciplinar a outro. Portanto, esses dois fazeres metodológicos não apontam para o que está *além* das disciplinas como faz a transdisciplinaridade.

Diferente das demais concepções metodológicas, a transdisciplinaridade se refere àquilo que está, ao mesmo tempo, entre, através e além das disciplinas, segundo Nicolescu (2000). O que quer dizer que ela se refere àquilo que é produzido dentro e fora do campo disciplinar. Ela se refere à interação entre os conteúdos disciplinares. A transdisciplinaridade não nega a disciplinaridade, mas limita seu campo de atuação e amplia os significados das disciplinas. *Entre* as disciplinas existe um conteúdo que é negado ou subalternizado, que não pertence a uma, nem a outra. *Através* das disciplinas existe também um tipo de conhecimento que perpassa os conteúdos e torna tais conhecimentos comuns às disciplinas. E

além das disciplinas existe um conhecimento que não está incluído nessa dinâmica entre elas. É um tipo de conhecimento que leva em consideração aquilo que pertence a outros níveis de realidade, que considera a incerteza, a intuição, a afetividade, os saberes comunitários, aquilo que não está nos livros didáticos etc.

A esse respeito, Antoni Zabala (1998) comenta que a dinâmica da prática educativa, deve ser entendida como reflexiva, portanto não pode ser reduzida ao momento em que se produzem processos educativos na aula, pois essa dinâmica possui um antes e um depois o que constitui no fundamento de toda prática educacional. Acompanhando os estudos de Zabala é possível dizer então, que o planejamento e avaliação são processos inseparáveis da dinâmica da construção do conhecimento, como ele mesmo disse,

> (...) já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p. 17).

Esse tipo de conhecimento transdisciplinar precisa de uma prática educativa que seja aberta e que seu currículo seja capaz de contemplar elementos que estão para além dos conteúdos ditos científicos. Ele precisa contemplar o belo, a natureza, os medos, os sonhos, a criatividade, a incerteza, a intuição, entre outros elementos. Deve ser um tipo de conhecimento que não se restrinja a reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista (SILVA, 2014). A escola, ao contrário, deve buscar, a partir dos seus currículos (o oficial e os ocultos), contribuir para que o conhecimento construído com sua mediação seja capaz de suscitar identidades múltiplas em seus estudantes.

Como disse Sacristán e Gómez (1998, p. 199) o ensino tem uma intencionalidade, portanto, “Se é uma ação intencional, dirigida para algum fim, deve ter uma lógica, ainda que não existam planos absolutamente seguros nem se possa pensar num único caminho possível para desenvolvê-la”. No dizer de Zabala (1998, p. 18, grifos do autor), em acordo com Sacristán e Gómez, os elementos que

compõem o ensino são um “(...) *conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos*”. A escola, por sua vez, quando não possui “planos abertos”, contribui para a reprodução capitalista através da transmissão das crenças que sustentam os arranjos sociais (SILVA, 2014). A escola, ao longo dos anos, tem direcionado seus esforços para o treinamento e manutenção da mão de obra capitalista, em outras palavras, “(...) ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (SILVA, 2014, p. 32).

Diferente dessa atitude escolar, o IPJ tem apresentado uma nova forma de produzir conhecimento, qual seja interconectado com os saberes dos aprendentes e com sua realidade pessoal e social. Esse tipo de atitude ou metodologia tem contribuído para a construção de identidades móveis, cambiantes, transitórias, contraditórias e flexíveis nas juventudes em Surubim. Tem ajudado as juventudes a compreenderem seu papel diante da vida, das pessoas, do planeta. Essa metodologia transdisciplinar possibilita aos jovens perceberem que são partes integrantes do ecossistema, do Planeta Terra e que suas atitudes, por menor que sejam, interfere no funcionamento da biodiversidade. É um tipo de metodologia que abre espaço para o diálogo.

Enquanto a metodologia disciplinar produz sujeitos com capacidades cognitivas fragmentadas, onde a interconexão dos distintos saberes das diferentes disciplinas pouco, ou quase nada, tem em comum, a atitude transdisciplinar constrói sujeitos que percebem a interconexão, não apenas disciplinar, mas em todo o ecossistema vivo. O sujeito percebe que sua vida depende de um planeta saudável e vice-versa. Numa metodologia transdisciplinar não são as disciplinas que mudam, o que muda é a atitude diante delas.

Nesta seção, iremos tratar mais especificamente a respeito das diversas possibilidades a partir da metodologia transdisciplinar dos processos educativos do IPJ. Apresentaremos discussões que se referem às dificuldades em ser jovem na sociedade atual, levando em consideração a diversidade conceitual do temo “jovem” e a necessidade de homogeneização pelas instituições sociais. Sem contar que

existe uma espera da sociedade para sua geração jovem. Como não existe uma juventude única e nem um único modelo de se viver essa fase da vida é impossível empurrar a juventude para dentro de uma caixa conceitual e padronizar nossos discursos, métodos e percepções acerca desse grupo social. Existem muitas juventudes como existem, em contrapartida, muitas possibilidades identitárias.

3.2.1 Conflito geracional: Como compreender essa crise?

De modo geral, a juventude é encarada como uma passagem, da infância para a adultez (MÜLLER, 2008) ou, em outra perspectiva, da fase não laboral para a laboral. Helena Abramo (2005) comenta que a juventude é uma etapa de preparação para a complexidade das relações de produção trazidas pela sociedade industrial. Nesta fase juvenil – de preparação para a entrada no mercado de trabalho –, há uma "suspensão" de suas obrigações. Dizemos que o jovem entrou numa fase de "moratória", o que significa dizer que as cobranças e as responsabilidades não são condicionantes para sua presença na sociedade. É como se fosse dado ao sujeito jovem um tempo em que este estivesse livre de obrigações como as de produção para se dedicar, de forma exclusiva, à sua formação, o que lhe introduzirá, de forma eficaz, na dinâmica de produção, reprodução e participação capitalista.

Contrária a ideia de moratória, de suspensão de responsabilidades, estão as obrigações que se empurram aos sujeitos que deixaram de ser crianças. A fase da juventude talvez seja o período da vida onde se é exigido mais do sujeito. Os pais esperam que seus filhos e filhas sigam, na maioria das vezes, a mesma profissão que as deles. Para isso, é preciso investir nos estudos. Para além dos estudos formais, pais de classes sociais mais altas, pagam caros colégios e cursos pré-vestibulares na esperança que seus filhos sejam aprovados nos vestibulares das melhores universidades do país. Aqueles, portanto, que não tem as mesmas condições financeiras ficam a mercê da conciliação trabalho – estudo. Para estes, a possibilidade da moratória não existe.

Comprar ou a possibilidade de fazê-lo, se tornou, como disse Bauman (2013, p. 83) a "plenitude da vida" e é por meio do trabalho que é possível acessar esses

bens de consumo. Há um agravante neste ponto. Se consumir possui significados de realização e de prazer em que situação fica aqueles jovens que não estão inseridos (ainda) no mercado de trabalho e, portanto, não são consumidores?

Numa das rodas de conversas analisadas nesta pesquisa que discutiu sobre a depressão juvenil alguns participantes sinalizaram a dificuldade que é ser jovem numa sociedade competitiva como a nossa em que a indústria cultural força um modelo homogêneo de juventude. Os jovens comentaram as dificuldades em atender as exigências e expectativas sociais, incluindo as expectativas familiares. Exige-se e se espera que os jovens sejam o futuro do país, portanto pouco ou quase nada no presente é facilitado para que este futuro seja realidade. Os jovens denunciavam que o conjunto dessas exigências era uma porta para a depressão. O motivo talvez fosse a frustração em não conseguir atender a todas elas.

Identificam-se, de modo geral, dois tipos de juventude na mídia pelos jovens da roda de conversa. Um tipo de juventude feliz, realizada, sorridente, sonhadora, que aparece nos comerciais de vendas de automóvel, de creme dental, de planos de saúde, de agências de viagens, etc. O outro tipo de juventude é aquela marginalizada, causadora dos problemas e caos social, que aparece nos noticiários como usuária de drogas, assaltante, criminosa, sem futuro na vida etc. O jovem, portanto se autoidentifica com qual desses dois modelos de juventude midiático?

Essa questão surgiu devido o questionamento de um dos mediadores da referida roda de conversa:

> A questão da divulgação de casos de suicídio na mídia contribui para o aumento dos índices de suicídio entre os jovens? (JOVEM G, masculino, Roda de Conversa).

Sem puder afirmar ao certo que sim ou que não, a respeito do aumento do índice de suicídio pelos jovens a partir da divulgação na grande mídia, principalmente pelas redes sociais, onde esse público tem maior acesso, os participantes apresentaram essa possibilidade de frustração juvenil em que se veem representados por apenas duas possibilidades nas propagandas de todos os tipos. De um lado uma realidade que acessa uma pequena parcela da população juvenil brasileira, a que consegue acessar os bens materiais exibidos nos anúncios e, de

outro lado, uma juventude periférica, empobrecida que seu destino é sempre o caminho das infrações.

A depressão juvenil estaria ligada, através dessas observações acima, às frustrações dos jovens em não conseguir atender as exigências sociais para sua faixa etária. É como se ser plenamente feliz estivesse diretamente ligado a ser bem sucedido no trabalho, com possibilidade de viajar o mundo e comprar os melhores carros e ter, à sua disposição, os homens/mulheres mais bonitos. Os pais e a escola exigem aos jovens esse feito. Existe um conjunto de exigências que obrigam os jovens a sempre competir, a serem melhores que os outros, a buscar sempre a profissão que paga mais, a tecer relações de poder e submissão que os permitam subir na carreira profissional. Essa teia de exigências e frustações, nas discussões dos jovens na roda de conversa, pode ser uma inimiga da autoestima dos jovens hoje em dia.

Corroborando para estas observações, dois jovens presentes na roda de conversa depõem a respeito de sua depressão. O estado em que se encontram, fruto de uma má condução de um processo social e subjetivo, os empurravam para um tipo de frustração profunda. Sentiam-se como se o espaço onde viviam não os pertencia, como se fossem sujeitos estranhos na sociedade em que habitavam. Embora este texto não busca analisar as causas e efeitos da depressão na juventude, este elemento nos trás provocações a respeito da crise causada nesta fase da vida. As exigências externas ao indivíduo jovem se fundem às exigências internas e em determinado momento já não se sabe o que é de dentro e o que é de fora. Como não fomos educados a trabalhar com nossos medos e incertezas, qualquer sensação de abandono ou dúvida consegue abalar nossas vidas.

Dessa forma, a inserção no mercado de trabalho, na dimensão da juventude, se tornou seu “rito de passagem”. Essa premissa corrobora para a discriminação das juventudes que estão inseridas nos setores empobrecidos e estigmatizados da sociedade, mais vulneráveis as incertezas do futuro e do mercado de trabalho. Para essa parcela da juventude, no entanto, a entrada para a vida adulta tem sido adiada.

Bauman citando Giroux (2013, p. 53) considera que os problemas relacionados à juventude estão sendo em “’adestra-los para o consumo’, e de que todos os outros assuntos relacionados à juventude são deixados numa prateleira

lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural". Por sua vez, Abramo (1994) comenta que, por volta dos anos 70, o mercado identifica um contingente consumidor entre os jovens das camadas populares – embora seu baixo poder aquisitivo – e essa "descoberta" contribui para o surgimento de produtos e serviços voltados para esse público, principalmente referente a moda e ao lazer.

> Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como "um novo mercado" a ser "comodificado" e explorado. "Por meio da forma educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares", as instituições empresariais buscam "emergir os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado" (BAUMAN, 2013, p. 52).

Esse adiamento pode ser resposta às mudanças, nas últimas décadas, em função das grandes transformações produtivas e sociais, que tem alterado os padrões de transição de uma condição à outra. Assim, a aquisição do primeiro emprego, por exemplo, tem se configurado numa imensa dificuldade, levando em consideração o grande aumento da competitividade e da demanda por qualificação.

Este é um elemento que merece atenção, tendo em vista que muitos jovens tem se inserido, cada dia com mais frequência, em postos informais de trabalho. De um lado, existe a necessidade de se inserir na cadeia produtiva para acessar os bens culturais que estão disponíveis a essa parcela da população e, de outro, a importância da escola como possibilidade de ascensão curricular, o que pode gerar o ingresso em melhores postos de trabalho. Assim, o trabalho na juventude pode ser considerado como a garantia de permanência no ambiente formal de ensino, já que trabalhando, ele mesmo poderá manter-se na escola para, consequentemente, arrumar um melhor emprego.

Esse tema ainda merece atenção tendo em vista que o não acesso a esses postos formais de trabalho pela parcela empobrecida da juventude, ou seu acesso em condições precárias, tanto contribui como é resultado de uma má formação educacional. Como vimos, o trabalho pode ser um dos elementos garantidor da permanência do jovem na escola e, a inexistência do mesmo, pode dificultar sua formação, sua autoestima e até sua própria vida.

Como bem citou Teixeira (2013, p. 209) “Muitos jovens terminam efetivamente por abandonar os estudos, com escolaridade ainda muito baixa [...]” e isso resulta na dificuldade do mesmo em pleitear melhores empregos. Essa conciliação – escola, trabalho – não eliminam as dificuldades de combinar essas duas atividades, “[...] das quais resultam muitas desistências, mau aproveitamento, reprovação e lentidão no desempenho escolar” (MADEIRA, 1988 apud ABRAMO, 1994, p. 59).

Dessa forma, citando Abramo (1994) a escola assume a importância de ser um meio por onde as juventudes podem obter uma inserção ocupacional. Muito embora, ao longo dos anos, a obtenção de diploma não seja garantia de ingresso no mercado de trabalho, a sua ausência torna ainda mais penoso essa inserção. É ainda esperado que, para possibilitar que o trabalho seja uma possibilidade de realização pessoal e independência financeira, seja fundamental adiar a entrada do jovem no mercado de trabalho, para garantir sua permanência na escola e aquisição de diplomas mais elevados, como comentou Teixeira (2013).

No dizer de Bauman (2013, p. 25) “O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar”, o que nos indica que o mercado de trabalho tem se tornado, ao longo dos avanços tecnológicos e de produção, um desafio para as juventudes e que a educação, em especial a escola, se configura como a instituição por excelência de preparação para os “ritos de passagens” na juventude.

A sexualidade também é um campo de disputa geracional entre jovens e adultos. Foracchi (1972) já apontava para as dificuldades de uma geração em compreender a outra e seu arcabouço sociocultural. As expressões da sexualidade é uma dimensão humana que gera muita estranheza e exigência por parte da sociedade, da família, da escola e das demais instituições sociais. O jovem, pelo seu caráter experimentador, está, nesta dinâmica da submissão institucional, a depender dos códigos sexuais permitidos pelos seus formadores. Aquilo que o acesso não for permitido à parcela juvenil, será negado e subalternizado, tornando-os transgressores e rebeldes.

O uso da sexualidade, por parte dos jovens e das jovens, não é algo socialmente igual. Durante séculos, a mulher teve sua sexualidade subalternizada em relação ao homem. Ser mulher, em cada época, significa viver com um leque de

restrições sexuais. Assim como há restrição na possibilidade de sair do binarismo homem/mulher. Firmou-se um modelo ideal de sexualidade e um sexo dominante quais foram a heterossexualidade e o homem, respectivamente. O que está fora desses padrões é considerado sujo, errado, aberração, subalterno e frágil.

O tema sexualidade é corriqueiro nos processos educativos do IPJ, além do de políticas públicas. O IPJ acredita que tratar sobre sexualidade na juventude é importante para diminuir os processos de dominação sexual e preconceitos de gênero, sexo e orientação sexual. A juventude, de maneira mais geral, se apresentam abertos para compreender a respeito da diversidade de possibilidades sexuais. A curiosidade é um elemento chave para os jovens. Como uma grande maioria está passando pelos processos identitários quais sentem curiosidade, o tema se torna de forma mais especial propriedade da juventude.

Este é um tema que merece mais atenção e uma análise específica a respeito dos processos de dominação feminina, portanto, como estamos, nesta seção, apenas abordando acerca da crise entre as gerações, não entraremos no mérito dos significados a respeito dos conceitos de identidade de gênero, homossexualidade, heteronormatividade, nem algo desta natureza. Deixaremos essas discussões para outra oportunidade. Queremos destacar que as gerações mais velhas, que viveram dentro de um contexto sociocultural específico, muitas vezes, exigem que as novas gerações assumam o mesmo significado que o uso da sexualidade tinha para elas.

Casar e constituir família também podem ser considerados um rito de passagem da juventude para a adultez, de acordo com os estudos de Müller (2008). Constituir família e ter filhos significa, muitas vezes, ter que deixar a casa dos pais. Essa atitude requer assumir uma responsabilidade quase que incompatível com as características da juventude. Como se espera que o jovem esteja em moratória, na preparação para sua entrada na fase adulta, espera-se também que o mesmo não assuma grandes compromissos. Nestes termos, constituir família é para quem é responsável, ou seja, para os adultos. Quando um jovem encurta esse caminho ele perde, quase que automaticamente, o *status* de jovem e, independente de sua idade, assume o *status* de adulto.

Assim também é com a gravidez na adolescência. Engravidar, para as meninas, é um rito de passagem de qualquer fase da vida que se esteja para a

adultez. Como foi citado na roda de conversa, o ato de engravidar dar a jovem menina o *status* de mãe, que está colada à ideia de responsável, que nunca abandona, que sabe cuidar, que sabe educar, que compreende as necessidades do bebê etc. A grávida, independente de sua idade biológica, se torna mãe e com essa nova identidade vem junto toda a responsabilidade que o conjunto da sociedade determinou para ela. Engravidar é tornar-se mãe, o que significa tornar-se responsável por outras pessoas. Assumir tamanha responsabilidade parece que não é coisa de criança, de adolescente e nem de jovem e sim, é claro, do adulto. A identidade de grávida parece anular todas as outras.

> É impressionante como quando a menina engravida toda a sociedade ver ela como uma mulher e não mais como adolescente. Parece que existe uma mágica em se tornar mãe. Quem nunca ouviu, por exemplo, uma adolescente que mal sabe segurar um bebê ou dá-lhe banho e um adulto logo diz “quando você tiver o seu aí você logo aprende a cuidar”. É como se se tornar mãe lhe dá, automaticamente, o conhecimento necessário para cuidar de um bebê recém-nascido (...) (JOVEM H, feminina, Roda de Conversa).

Essas questões da sexualidade são se restringem às problemáticas que assolam o universo feminino, mas também, a tudo que tenta desestabilizar o *status quo* masculino. A homossexualidade é um universo que também merece destaque no tocante a sexualidade. Muitos ainda acreditam que sentir-se atraído por pessoas do mesmo sexo é um distúrbio que pode ser curado. Este é um ponto crítico na relação da geração juvenil com sua antecessora. Os pais, principalmente, esperam que seus filhos se casem, tenham um bom emprego e tenham filhos para que o legado de sua família não se perca. A “ameaça” da homossexualidade ainda assustam os pais que veem cair por terra os projetos que fizeram para seus filhos. Mais uma vez assumir uma identidade – homossexual – parece anular todas as outras – de ser pai, mãe, por exemplo.

Múltiplas são as relações entre juventudes, escola, trabalho, sexualidade etc. Relações estas, complexas e mutantes cuja compreensão nos obriga um olhar cuidadoso sobre os fatores que determinam a presença desses jovens na contemporaneidade, o que nos indica uma visão de uma juventude plural, heterogênea. É a partir desta visão aberta sobre as diferenças geracionais entre os jovens de hoje e os jovens do passado que precisamos compreender a crise, ou

seria melhor dizer as dificuldades, que a juventude atual tem para viver e ser eles próprios, com toda riqueza identitária que possuem.

3.2.2 Juventude *versus* Juventudes: O lugar da diversidade identitária juvenil

No primeiro capítulo deste trabalho já discutimos que não existe uma única juventude e sim juventudes, no plural (ABRAMO, 1994, 2005), dessa forma, também não existe uma identidade única, fixa, imutável, mas ao contrário, existem diferentes e diversas possibilidades identitárias simultâneas (WOODWARD, 2014; BAUMAN, 2005; HALL, 2014). Apresentamos também que o termo *jovem* difere do termo *juventude*. O primeiro se refere a uma época da vida, uma faixa etária, um período biológico que todos os indivíduos passarão por ela. O segundo, no entanto, está relacionado a uma categoria biopsicosociocultural instável, um sentimento, uma forma de viver. Está ligado ao conjunto de experimentações autônomas que contribuirá para que o indivíduo amadureça. Dessa forma, teremos jovens que possuem juventude – assim como adultos, ou, simplesmente o contrário, jovens sem juventude.

Talvez seja essa compreensão plural da juventude que mais aflija as instituições sociais, em especial a escola. Ora, a escola através de seu currículo, de caráter tradicional e regulador, se propõe a um objetivo qual seja de reproduzir o modelo capitalista da sociedade (SILVA, 2014). Uma comunidade escolar que já não se encaixa numa pedagogia centrada no modelo econômico põe em xeque e desestabiliza seu papel reprodutor. A escola que antes impunha um discurso hegemônico aos seus alunos se sente ameaçada a partir dos próprios. A construção do conhecimento – como o próprio nome sugere – não acontece por depósito do professor nos alunos, mas pela interação entre educador e educandos e pela dinâmica nesse processo. Os conteúdos que estão *além* desta dinâmica interacional também produzem e constroem conhecimento.

Os conhecimentos produzidos na dinâmica de ensino-aprendizagem assim como seus educadores e educandos também não são lineares e nem imóveis. São

conhecimentos vivos, múltiplos, vindos de toda direção. Tais conhecimentos estão para além do que está expresso no currículo tradicional da escola (SILVA, 2014), pois estão em movimento (MORAES, 2015). É um tipo de conhecimento que está num fluxo infindável constante, se autoeco-organizando, conforme bem explica Moraes (2015) e Morin (2014). A escola, por sua vez, pouco sabe lidar com esse tipo de dinâmica, portanto, nega tais interações, anula, deixa de perceber o rico processo de construção de conhecimento vivo.

Quando as instituições sociais e educacionais negam o papel criativo e inovador dos seus aprendentes a dinâmica da construção de conhecimentos se torna fragmentada e o que rege esse processo é pura e simplesmente o investimento massivo na cognição dos sujeitos. Quando dimensões como criatividade, espiritualidade, afeto, intuição, incerteza, cultura etc. não são contempladas na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem temos um tipo de conhecimento desconexo da realidade local e global, que pouco ou nada faz sentido para os aprendentes, que não interage com sua vida, seus sonhos, seus projetos de vida. Ferreira (2007, p. 255) afirma que “É necessário que numa prática de ensino transdisciplinar, a escola considere o contexto do sujeito escolar”. Sem essa realidade a prática educativa se torna opaca.

Em *Pedagogia do Oprimido,* Paulo Freire (2005) discute um tipo de “educação problematizadora” onde todos os sujeitos estão ativamente envolvidos na dinâmica de construção do conhecimento. Educador e educando estão imbuídos, simultaneamente, na criação de um conhecimento do mundo. A aula, portanto, é uma célula viva, dessa forma, o ato de conhecer não é isolado, individual, linear, fragmentado, envolve, no entanto, intercomunicação e intersubjetividade (SILVA, 2014). A intersubjetividade é um elemento importante para compreender e levar em consideração as múltiplas possibilidades identitárias das juventudes no processo de ensino-aprendizagem.

O discurso do educador não atinge todos os aprendentes de maneira uniforme, pelo contrário, cada um desses sujeitos captará uma parte da mensagem qual lhe chamou mais atenção. Assim também é com toda dinâmica educacional. Cada educando se interessa por uma fração daquilo que está sendo discutido em sala de aula. Talvez seja essa a grande riqueza da dinâmica da aprendizagem.

Quando o educador se dá conta que em seu ambiente de ensino-aprendizagem não existe um único aluno, ou seja, uma forma única de conceber a aprendizagem, que não existe um único conhecimento em disputa e que esses conhecimentos possuem diferentes importâncias para os aprendentes, ele consegue perceber que seu papel é o de provocar a aprendizagem e não de transmiti-la. A esse respeito Ferreira afirma:

> Um objeto transdisciplinar tem a ver com um sujeito transdisciplinar e entre um objeto e sujeito transdisciplinar há um nível de percepção transdisciplinar, posto que a transdisciplinaridade não ocorre do mesmo modo e da mesma forma para todos os sujeitos e em toda ou qualquer ocasião (FERREIRA, 2007, p. 256).

Numa Roda de Conversa ou na sala de aula, por exemplo, existe o conteúdo que o educador havia selecionado para aquele dia, com ou sem a participação dos educandos. A medida que este conteúdo está sendo explorado outros conteúdos paralelos começam a surgir no ambiente. São conteúdos que, muitas vezes, parecem não se conectarem ao “conteúdo central”, na visão do educador, mas são conteúdos que devem ser levados em consideração, pois surgiram da dinâmica viva do processo de construção do conhecimento, no dizer de Freire (2005): o conhecimento do mundo. Na visão de Ferreira (2007) a escola é transdisciplinar quando ela consegue contextualizar os sujeitos, ou seja, levar em consideração as diferenças existentes nas identidades de seus aprendentes.

Morin (2013, 2014) vai dizer que o educador precisa levar em consideração, sempre, a incerteza. Esta, por sua vez, deve ser compreendida como um leque aberto de possibilidades. O educador deve ter consciência que o conteúdo que ele selecionou para sua sala de aula é um conteúdo vivo, em movimento (MORAES, 2015) e que ele não consegue deter os rumos desse movimento. O princípio da incerteza deve sensibilizar o educador para que ele sempre esteja aberto e atento ao novo, ao que surge nessa dinâmica viva do conhecimento, para a compreensão de que o imprevisível não é negativo. O educador que sempre está atento a este princípio consegue perceber que enquanto ele interage com seus educandos a respeito de um determinado tema, outros milhares de temas estão circulando no ambiente. Um educador transdisciplinar, no entanto, não deixa se perder nenhum

desses temas insurgentes, pois ele sabe que todo o conhecimento é interconectado e interdependente.

Essas afirmativas abrem outro tipo de discussão que são importantes no processo de ensino-aprendizagem e na dinâmica entre educadores e educandos. A diversidade de identidades e oportunidades é um elemento importante para discutirmos a respeito da pluralidade juvenil no ambiente educacional. Até agora reforçamos nosso discurso que existe, no universo juvenil, uma diversidade de identidades, acreditamos que esta fatia da nossa pesquisa já está o bastante clara. No entanto, pouco ou quase nada discutimos a respeito das diferenças em relação as oportunidades destes mesmos jovens plurais. A escola e as demais instituições sociais/educativas precisam se dar conta que não existe um modelo ideal de educando, o que abre precedentes para uma gama de possibilidades.

Como discutiu Sacristán e Gómez (1998, p. 192) “Os alunos/as não têm as mesmas oportunidades quando ingressam na escola, nem se corrigem de todo as diferenças durante a escolarização, senão que inclusive estas podem aumentar”. O que temos aqui é algo muito pertinente de ser discutido. De um lado temos a compreensão de que a escola não oferece oportunidades iguais a seus educandos – o que de um ponto de vista não é negativo, levando em consideração que há uma diversidade de realidades no ambiente escolar, portanto deve existir também uma diversidade de oportunidades que deem conta dessas diferenças, e, de outro, temos uma escola que, em muitas situações, contribui para o aumento das diferenças das oportunidades entre seus educandos.

Se a escola não se der conta que seu “currículo comum”, ou seja, igual para todos, não consegue atingir a gama de diferenças existentes dentro do seu ambiente de ensino-aprendizagem, poderemos dizer então que os “fracassos” de determinados grupos sociais seja “(...) devido à desigual adaptação dos conteúdos, dos métodos educativos e do funcionamento geral da instituição para diferentes tipos de capacidades, culturas de procedência e expectativas sociais nos alunos/as” (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 192). A escola assim dissemina uma única forma de construir conhecimentos enquanto seu público é diverso. Diverso no tocante a identidade e no que diz respeito a construção de conhecimentos.

Iluminados ainda por Sacristán e Gómez (1998) a escola ou as instituições sociais/educativas não estão promovendo a equidade quando proporcionam o mesmo a todos. O problema fundamental dessa perspectiva é que numa sociedade desigual como a nossa, os pontos de partida de cada sujeito são diversos, assim para alcançar o ponto de chegada precisam de estímulos diferentes. Isso nos aponta que "Não se trata apenas de diferenças psicológicas quanto ao grau e tipo de qualidades entre alunos/as, mas de suas possibilidades, em função do meio do qual se procede e ao qual se pertence" (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 191). Seguindo ainda o pensando desses autores, a escola pode ser grande responsável por reforçar e manter as diferenças entre seus educandos, o que extrapola apenas o campo educacional e adentra também no espaço cultural e de oportunidades do sujeito:

> Se a educação obrigatória mantivesse mecanismos seletivos e hierarquizadores, se realizasse práticas de segregação por meio da seleção do currículo dado, ou por meio de sua organização e desenvolvimento, ou se tornasse uma educação uniforme para todos, contribuiria para manter e reforçar as diferenças entre os alunos/as na escolarização (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 191).

Em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2011) trata a respeito das principais características para uma educação que seja capaz de contemplar todas as dimensões do sujeito e fazê-lo perceber-se parte integral do Planeta. No capítulo IV, Morin trata a respeito da identidade terrena e inicia o capítulo afirmando que estamos numa era planetária, ou seja, "(...) para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do Sul ou do Norte, do Leste ou do Oeste, traz em si, sem saber, o planeta inteiro" (MORIN, 2011, p. 59). Todos nós carregamos a complexidade que é o conjunto de interações no planeta e, portanto, como cada uma dessas interações responde de forma diferente em cada ecossistema, a escola, como uma das instituições responsáveis pela dinâmica da construção do conhecimento precisa levar em consideração essa dimensão planetária do ser humano que nos torna iguais nas diferenças.

Sacristán e Gómez (1998, p. 192) acreditam que para que a escola, a partir do seu currículo, consiga elevar e oferecer um ensino a todos seus aprendentes, a mesma "(...) teria que ser desigual no tratamento (e) compensadora com os que

necessitam de mais esforços". Isso significa dizer que não existe um currículo neutro (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998; SILVA, 2014), pois o mesmo carrega em si a construção de significados e valores culturais (SILVA, 2014). Por sua vez o currículo tem um propósito e este propósito deve está ligado ao processo de emancipação dos sujeitos aprendentes. Mais uma vez surge a questão levantada por Ferreira (2007) que é necessário que a escola aprenda a contextualizar seus sujeitos se quiser uma educação, de fato, transformadora.

Lidar com essa gama de possibilidades não é fácil, nem na escola, nem em nenhuma outra instituição. Considerar a diversidade requer abertura para o novo, para o que não foi previsto, para o que foge do campo didático obrigatório. Requer ainda que os sujeitos envolvidos tenham mentes mais abertas, escutas mais sensível e que sejam comprometidas com a transformação de si e do mundo. Em sua pesquisa, Ferreira (2007) trata a respeito dessas dificuldades que é para a escola, para os professores e para o conjunto de profissionais em levar em consideração essa diversidade no processo educativo. Explica ainda o autor que "(...) em função de tantos atropelos e de tantos intempéries presentes no cotidiano escolar, terminava que esses olhares transdisciplinares sobre a realidade e o real eram diluídos nos e pelos afazeres do ativismo mecânico" (FERREIRA, 2007, p. 256). Dessa forma, é imprescindível que se crie espaços dialógicos, criativos, reflexivos, democráticos e transformadores capazes de viabilizar práticas educativas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social, conforme os estudos de Morin (2011).

Para se garantir que as práticas educativas sejam uma possibilidade real de educação transformadora e que estejam centradas na condição humana é preciso privilegiar a construção de um conhecimento de natureza complexa, que envolva o tripé de relações entre indivíduo – sociedade – natureza. Esse tipo de educação poderá colaborar para que os indivíduos, em especial os jovens, consigam enfrentar as múltiplas crises de natureza social, econômica, política, ambiental e ética que colocam em risco a preservação de sua vida e da vida do planeta.

3.2.3 As múltiplas identidades transitórias nas juventudes

O tema juventude, diferente do que temos hoje, estava associado à delinquência. Por sua vez, essa delinquência juvenil estava baseada em atos criminais e/ou de irresponsabilidade, reforçados, sobretudo, pela produção artística (SANTIAGO, 2011). Dessa forma, o conceito de juventude pegava carona com a violência. Houve uma enorme preocupação com os problemas enfrentados por esses sujeitos no que diz respeito ao aumento das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), a gravidez precoce, o uso de drogas, o envolvimento dos jovens com a violência sendo vítimas e/ou autores, a alta taxa de homicídios, entre outros fatores que era fortemente veiculado na mídia (ABRAMO, 2005).

Mais recentemente, impulsionado por diferentes debates na cena política ao longo de décadas, a juventude assume a condição de sujeito de direito. Essa premissa de pensar a juventude enquanto sujeito de direito está expressa, mais precisamente, no Estatuto da Juventude. A Lei Federal nº 12.852 de 05 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude), por sua vez, considera como jovem os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade e define um conjunto de direitos e prioridades nas políticas públicas que serão destinadas pelas instituições a esses indivíduos.

A história nos mostra que é preciso perceber, muito embora seja dado um recorte etário ao que será definido como a categoria jovem no Brasil, que existe uma diversidade de "culturas juvenis". Essas especificidades e/ou pluralidade de culturas jovens aponta para a compreensão de que exista não apenas uma juventude – no singular – e sim juventudes, no plural (ABRAMO, 1994, 2005) como já afirmamos várias vezes neste trabalho. O que quer dizer que não é mais possível pensar os sujeitos jovens, portanto as juventudes, como uma questão unicamente social ou biológica – ou no caso da Política Nacional de Juventude (PNJ), através do recorte etário – de forma homogênea, igual entre si.

Estruturas sociais, como é caso do IPJ, são instrumentos importantes para que se contribua com a sociedade civil, não somente no exercício de sua cidadania ou através de manifestações e reivindicações, mas, sobretudo criando um sentimento de pertença local e possibilitando a formação de processos identitários em seus sujeitos. Esses processos contribuem ainda na noção de identificar a

juventude enquanto categoria social distinta das demais categorias: criança, adolescente, adulto, por exemplo. Essa noção de categoria ou como chamou Abramo (2005) “condição juvenil” está ligado a diferentes questões, entre elas a compreensão de que seja a juventude, um ciclo da vida; a necessidade de se tornar capaz de sustentar a si próprio e a outros (necessidade de produção e de constituir família); a capacidade de reprodução e de participação. Essas questões não acontecem de forma homogênea e nem de forma isolada.

Como já dissemos antes, a construção da juventude se dá através de diferentes elementos, entre eles a noção de sexualidade ou sua experimentação sobre o tema, o pertencimento (ou não) a um grupo étnico, sua experimentação do sagrado e/ou suas filiações religiosas e também suas relações com a sociedade com um todo. Iremos apresentar um pouco de cada um desses elementos capazes de contribuir na construção de uma juventude plural, heterogênea e mutável.

Talvez a maior importância das religiões seja o de dar sentido à vida. A religião é vista em diferentes culturas como fonte de sentido para a vida, mesmo que algumas pessoas só procurem o “campo religioso”[19] em algum momento específico de sua existência, ou dela se afaste. As religiões também assumem outros sentidos e/ou significados, podendo aparecer como forma de agregação social, por exemplo. A esse respeito podemos imaginar o campo religioso como sendo um espaço onde homens e mulheres, jovens ou não, são produtores (ou produto) de religiões. Assim sendo, podemos dizer ainda que esses espaços de (re)(co)produção de religiosidades possibilitam a criação de uma rede de solidariedade e de trocas de materiais e afetividades. Ainda, as religiões podem possuir significados de ser uma fonte de regras e condutas, ditando o que “pode” e o que “não pode” na vida dos adeptos (e muitas vezes dos não adeptos).

De acordo com Solange Rodrigues (2007) existem aqueles adeptos que mesmo fazendo opção por uma religião específica não adota seu sistema completo, o que significa que esta adesão se torna mais fluída e pode ser explicada de diferentes formas, como por exemplo: a busca de respostas para a vida; a liberdade

[19] Utilizamos a expressão “campo religioso” neste texto com a proposta de abranger não apenas as dogmáticas de cada religião e/ou o perfil de cada igreja, mas inclusive, os sentidos e significados que a religião assume na vida de cada pessoa e sociedades. Leva-se em consideração nesta expressão também os símbolos, o conjunto de regras de conduta, a concepção moral, as representações dos (não) adeptos, o jogo político, entre outras dimensões que envolvem a Religião no território brasileiro.

frente às exigências; atitudes consideradas inadequadas pelos líderes religiosos; extrema curiosidade, etc. Dessa forma, a espiritualidade também surge como elemento construtor de identidade(s) na(s) juventude(s), pois ela carrega um conjunto de normativas que estão baseadas, muitas vezes, nos costumes de cada povo e centradas em ideologias, crenças e na concepção de moral dessas comunidades, o que pode interferir, diretamente, em sua conduta no ambiente escolar.

Pode parecer estranho ou sem sentido fazer uma relação entre a escolaridade e os relacionamentos na fase juvenil, porém se faz pertinente dizer que em diversas questões um influencia/determina o outro. O espaço escolar é, por excelência, um lugar de conquistas, de construção, de trocas de conhecimentos, de informação etc. É também um lugar de conhecer os pares. Onde acontece o jogo da sedução. São muitas vezes na escola onde acontecem os primeiros relacionamentos e muitas vezes as primeiras experiências sexuais (SANTOS, 2011b).

Os relacionamentos juvenis, por sua vez, tendem a não ser constantes ou instáveis. Conforme disse Jose Machado Pais (2006, p. 8) a juventude sente que sua vida está marcada, fortemente, por “crescentes inconsistências, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaievém”. Os fatores sociais que empurram a juventude nessa condição de inconstância, ainda citando Pais (2006), é a incerteza de que a saída da casa dos pais será para sempre; a necessidade de ter que abandonar os estudos para dar sequência futuramente; a instabilidade como trabalhador que nunca é constante; as paixões que nunca são, necessariamente, para toda vida. E nessa perspectiva encontramos o espaço escolar como sendo um lugar de experimentação e de reflexão, onde a inserção no mesmo pode impor à sua juventude um adiamento na expressão da sexualidade e/ou, os vínculos afetivos nos relacionamentos jovens podem fazer com que estes se vejam obrigados a interromperem os estudos, como é o caso da gravidez na adolescência, por exemplo. Como a escola quase nunca trabalha o elemento da incerteza essas questões não são trabalhadas no universo juvenil e atingem sua vida para além do espaço educacional e adentram, inclusive, o universo profissional, por exemplo.

Questões referentes ao acesso à tecnologia, games, redes sociais, leitura, TV, rádio, entre outras são importantes para dialogar com a perspectiva de que a juventude é uma categoria biopiscosociocultural, portanto construída entre fatores psicológicos, biológicos, social, cultural, histórico, político, demográfico, jurídico etc. Muitas teorias apontam para o uso das redes sociais pela juventude como um "não lugar", um espaço onde o jovem usuário pode ser ele mesmo e/ou quem ele quiser ser. Poderíamos citar como disse Correia (2013, p. 19) que por meio das redes sociais "jovens adolescentes fazem uma experiência fundante para a fase etária que vivem: a da existência para o outro".

As (novas) tecnologias não se resumem apenas ao "universo online", mas também a outros meios de comunicação, informação, transporte etc. A TV e o rádio, por exemplo, são tecnologias que por mais que se pareçam obsoletas ainda reúnem uma grande parte de expectadores, entre eles jovens. Os sistemas de rádio e TV vêm se modernizando ao passar dos anos e procurando atrair uma grande parcela do mercado consumidor que é a juventude. A indústria cultural procura produzir constantemente um padrão de comportamento para a juventude e em oposição a isso a juventude também produz uma forma dessas mídias olhar para eles. Estamos falando da construção de significados que não acontece de forma isolada, imposta, mas de forma dialogada, numa dinâmica ininterrupta que envolve os sujeitos interessados.

Outra questão importante que contribui diretamente na construção biopsicosociocultural da juventude é o hábito da leitura. Como bem disse Michele Petit a leitura é capaz de contribuir para a (re) construção das identidades (2009). Em sua pesquisa, Ferreira (2007) atesta a importância da leitura para o processo de ensino-aprendizagem e apresenta o texto literário como um objeto transdisciplinar, ou seja, capaz de produzir sujeitos sensíveis à sua condição humana no Planeta. A leitura, portanto, parece ser uma porta eficaz para a construção de identidades nos sujeitos aprendentes, pois ela possibilita o sujeito se interconectar com outras realidades, principalmente aquelas em que o conteúdo didático não consegue ir. Isso por que, explica Ferreira (2007, p. 252) "(...) o texto literário possui um alto grau de complexidade e em função disso consegue ser elo entre as disciplinas curriculares e elo entre os níveis de realidade".

É imprescindível, portanto, que o texto literário não seja reduzido a mero instrumento de ensino. Ela só cumprirá seu papel de elo, ou seja, de unir o que estava separado, se seu grau de complexidade não for reduzido. Se a leitura literária for usada em toda sua complexidade ela pode contribuir para melhorar a capacidade de imaginação do leitor, o que, certamente, produzirá sujeitos mais criativos e críticos, segundo os estudos desenvolvidos por Ferreira (2007). O autor ainda acrescenta que

> (...) a literatura não é um objeto passivo. Nem permite que o leitor o seja. A literatura quer que o leitor esteja vivo. A própria literatura é fulgor. A transdisciplinaridade pensa um mundo *in vivo*. Uma sociedade dinâmica. Transformadora. Em movimento. O conhecimento que a escola contemporânea deve produzir precisa ser um conhecimento vivo, posto que o sujeito que habita a escola é um sujeito do momento, do intante-já, do agora (FERREIRA, 2007, p. 256, grifos do autor).

Também não se pode esperar que o jovem assuma uma postura única para o resto da vida. Ora, se dissemos que a identidade é fluída e múltipla, significa dizer que sua identificação com ela também o é. Estamos dizendo que nem sempre é possível encontrar um sujeito que assuma uma identidade fixa. Em algum momento da vida as experiências individuais ou coletivas colocará o sujeito numa situação em que será preciso repensar sua vida, suas filiações partidárias, religiosas ou sentimentais, suas preferências musicais etc. Essa dinâmica não se caracteriza em falta de foco, em inconstâncias da personalidade ou em irresponsabilidade da parte dos jovens. Esta é uma dinâmica natural do percurso da vida. As experimentações serão forte aliadas no que diz respeito a construção e renovação do conjunto de identidades dos sujeitos.

O que se buscou mostrar neste tópico é que a juventude, diferentemente do ser jovem – este nos remonta a um ciclo da vida, um período específico, uma faixa etária – é construída e sustentada por distintas características, entre elas a identitária. A construção de redes de sociabilidades juvenis perpassa pela construção da identidade do sujeito jovem que define sentidos e significados ao seu período de vida, à sua comunidade e familiares, ao seu ciclo de amizades, às diversas instituições, à compreensão e experimentação do sagrado, aos relacionamentos e sexualidade, ao acesso e permanência no mercado de trabalho, à

sua escolarização, entre outros. Como disse Woodward as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (2013, p. 8).

Esta é, para mim, a mais bela e a mais triste paisagem do mundo. É a mesma da página anterior. Mas desenhei-a de novo para mostra-la bem. Foi aqui que o pequeno príncipe apareceu na Terra, e depois desapareceu.

Olhem atentamente esta paisagem para que estejam certo de reconhecê-la, se viajarem um dia pela África, através do deserto. E se passarem por ali, eu lhes peço que não tenham pressa e esperem um pouco bem debaixo da estrela! Se, de repente, um menino vem ao encontro de vocês, se ele ri, se tem cabelos dourados, se não responde quando é perguntado, adivinharão quem ele é. Façam-me então um favor! Não me deixem tão triste: escrevam-me depressa dizendo que ele voltou...

O Pequeno Príncipe –

(Antoine de Saint-Exupéry)

4 CONCLUSÕES: PREPARANDO NOVOS VOOS

> Eis aí um grande mistério. Para vocês, que também amam o pequeno príncipe, como para mim, todo o Universo fica diferente se, em algum lugar que não sabemos onde, um carneiro que não conhecemos comeu ou não uma rosa...
>
> Olhem o céu, Perguntem a si mesmos: o carneiro terá ou não comido a flor? E verão como tudo fica diferente...
>
> E nenhuma pessoa grande jamais entenderá que isso possa ter tanta importância!
>
> O pequeno Príncipe –
>
> (Antoine de Saint-Exupéry)

Chegamos ao final desta dissertação com a certeza de que não conseguimos dar conta de toda problemática que envolve a construção de identidades plurais nas juventudes de Surubim, através dos processos educativos do Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ). Também esta não era a proposta deste trabalho. Concluímos essa pesquisa, cientes de que muito ainda precisa ser estudado quanto a contribuição da transdisciplinaridade na construção de identidades juvenis; da importância de uma prática educativa que seja capaz de formar sujeitos abertos e integrais; da mudança de atitude capaz de promover uma educação problematizadora que leve em consideração a solidariedade, a intuição, o afeto, a incerteza, a espiritualidade, entre outros elementos.

As reflexões que se apresentam conclusivas nesta última seção não se pretendem fechadas ou definitivas, portanto são pontuações que fizemos ao longo das pesquisas de campo e bibliográficas. Este trabalho pretende ainda ser um canal de diálogo constante e aberto a respeito da presença das juventudes nas instituições escolares e não escolares. Pretende-se apontar para caminhos possíveis no que diz respeito a uma prática pedagógica integralizadora, ao invés de redutora. Não apresentamos a verdade absoluta, até porque ela não existe. Apresentamos verdades que se alteram, pois os núcleos de poder de cada uma das afirmativas que fizemos e faremos neste trabalho estão em movimento constante.

Em nossa pesquisa quatro foram nossas hipóteses, que basearem nosso olhar transdisciplinar na solução do nosso problema de pesquisa e alcance dos nossos objetivos. Dessa forma, em nossa perspectiva, três achados são evidentes neste trabalho, a saber: a) a transdisciplinaridade é uma alternativa possível tanto para o ensino escolar quanto para o não escolar; b) a juventude, enquanto categoria biopsicosociocultural, é constituída de identidades múltiplas, que são transitórias, contraditórias, cambiantes e flexíveis e c) organizações sociais trabalham de forma frequente com uma abordagem transdisciplinar. Sobre esses três achados discorreremos ao longo deste texto.

A respeito do achado "*a transdisciplinaridade é uma alternativa possível tanto para o ensino escolar quanto para o não escolar*", acreditamos que esta seja uma afirmação que defendemos ao longo de toda essa pesquisa. O paradigma que sustenta esse trabalho é o paradigma emergente que está baseado nos três pilares da transdisciplinaridade: a complexidade, os níveis de realidade e o terceiro incluído. A lógica que governou a ciência durante os séculos, e governa, de algum modo até hoje, entretanto, não foi a do paradigma emergente, mas sim do paradigma moderno. Este trabalho rompe com uma lógica dominante, portanto, em declínio.

A modernidade, com seu conjunto de crenças, instaurou uma era em que apenas o conhecimento científico, quantificável, passível de ser testado era verdade e, portanto, era o único conteúdo que poderia ser aprendido. Um tempo em que, principalmente, a Física e Astronomia era a ótica científica do pensamento Ocidental. Um paradigma quer dizer de uma lógica mestra em que o sujeito da aprendizagem é constituído. Assim, sustentados em um paradigma moderno o sujeito da aprendizagem, ou seja, os educandos, principalmente, são deslocados de sua realidade para acessar e absorver um conteúdo científico que está fora dele, portanto que é fundamental a ele, o único verdadeiro e necessário.

A instituição escolar, por sua vez, sofreu e sofre dos "desmontes" desse tipo de lógica redutora. Dizemos desmonte porque esse paradigma sustentou um modelo de educação baseado na fragmentação do conhecimento. Assim, a solução de um problema não era pensada de forma interconectada, mas isolada, dividida, não relacionada. Dessa forma, um problema de natureza econômica, por exemplo, deveria ser refletido e resolvido no campo das ciências matemáticas. O que põe

essa lógica em xeque é justamente seu isolamento, pois, neste exemplo que demos não é possível pensar na solução de caráter econômico – a alta do dólar, por exemplo – de forma a não refletir acerca das ciências sociais e humanas, por exemplo.

A escola assumiu a responsabilidade de hiperespecializar os saberes. Para dar conta de problemas de natureza global ela teve que dividir o problema em diversas partes distintas, que pouco ou nada se comunicavam. Assim como para dar conta do conhecimento que é global ela também teve que dividi-lo em várias, muitas partes. E ainda continua dividindo. A proliferação disciplinar é resultado desse tipo de lógica. Mais disciplinas são criadas para responder a lacuna deixada por outras disciplinas e assim um emaranhado disciplinar se cria para dar conta de um único campo conceitual.

Para dar um exemplo prático a esse respeito podemos citar o caso da medicina que a cada dia cresce as especializações para dar conta do cuidado com cada parte do corpo humano. Assim, um sintoma que diz respeito a uma parte específica do corpo do sujeito não é tratado como um possível problema integral, que diz respeito outras dimensões do ser humano e aí o médico especialista é acionado para dar conta daquela parte que será entendida e tratada de forma isolada. Não é atoa que cresce o número de patologias causadas pela tentativa de curas a outras doenças. Com a intenção de fazer o bem, esse tipo de atitude fragmentária faz muito mais mal, ao desconectar o sujeito da realidade em que ele se encontra inserido. Este é apenas um dos milhares de exemplos que poderíamos citar a respeito dos efeitos e causas do *boom* disciplinar. A área educacional está repleta desses casos, infelizmente.

A escola de hoje se depara com uma crise. Não apenas uma crise de natureza paradigmática, mas, sobretudo, ideológica. A escola da modernidade encontrava em suas dependências um tipo de sujeito diferente do de hoje. A escola que se propunha criar mão de obra para os novos postos de trabalho que surgia com o auge da revolução industrial, hoje se ver de mãos atadas, pois os postos de trabalho parecem que já não existem mais. Inventada para manter o sistema e diferenciar as classes burguesas da proletária, a escola se ver diante de uma crise ideológica quando percebe que a cada dia seu discurso já não atinge as massas e

que sua certificação já não garante mais ascensão social. A escola de fato ainda é necessário? Poderíamos fazer essa pergunta. De fato, a escola criada na lógica moderna já não é mais necessário!

A crise de paradigmas e ideológica que impõe a escola uma reflexão a respeito de si mesma nos aponta que é necessário repensar a escola, o ensino e a aprendizagem. Se o conhecimento, portanto sua construção, já não é – embora nunca tenha sido – mais propriedade exclusiva da escola, enquanto instituição de ensino qual seu (novo) papel nas sociedades contemporâneas? Se o modelo científico, centrado na proliferação disciplinar, não conseguiu responder as necessidades de construção de uma sociedade fraterna e sustentável, qual seria então o papel das disciplinas nas escolas de hoje?

Certamente não temos respostas a todas essas perguntas e sabemos que será um longo caminho de debates e reflexões até que elas sejam respondidas, portanto, alguns pontos dessa pesquisa nos direcionam para perceber quais rumos a educação no futuro presente deve tomar. As reflexões que iniciamos aqui não se encerram e nem se iniciam com esse trabalho, pelo contrário, essas reflexões são apenas algumas leituras das muitas que ainda surgirão a esse respeito.

Afirmamos que a transdisciplinaridade é uma alternativa possível – e não poderíamos afirmar o contrário nesse ponto de nossa pesquisa – pois, de fato, acreditamos que ela seja uma atitude que consegue ultrapassar o campo disciplinar e religar os saberes que estão espalhados. A partir dos pressupostos da trandisciplinaridade, as disciplinas são meios – não os únicos – para se construir conhecimentos. Elas são usadas como instrumentos viáveis para a discussão em sala de aula, portanto seu isolamento não é indicado. A transdisciplinaridade não nega a disciplinaridade, ou seja, a organização disciplinar, ela conecta os saberes que estão *entre*, *através* e *além* das disciplinas. Isso nos aponta que nem a Multi nem a Interdisciplinaridade dão conta dessa dimensão.

Para nós, o modelo de uma prática educativa que apresentamos de uma organização não governamental é possível ser vivenciada também no espaço escolar. Uma prática educativa que leve em consideração as várias e múltiplas dimensões do sujeito aprendente. Uma educação que ao invés de desconectar o sujeito da natureza em que ele vive, o conecte. Que seja capaz de produzir sujeitos

com capacidades para além da habilidade cognitiva, mas que se perceba parte integral do ecossistema em que se vive. Que se perceba um sujeito planetário ao invés de local, que se considere um sujeito coletivo ao invés de individual, que tenha a ética, a solidariedade, a fraternidade, a afetividade, a intuição, a incerteza e a criatividade como elementos motrizes de sua pertença na sociedade.

A própria abordagem transdisciplinar diz que qualquer compreensão de mundo totalitária e totalizante é perigosa. Isso quer dizer que a transdisciplinaridade não seja a única alternativa para "salvar" a educação contemporânea, mas em nossa compreensão, é uma alternativa possível, viável e necessária. Afirmamos isso porque encontramos na prática educativa do IPJ uma realidade possível de ser implantada por outras organizações e pelas escolas. Não se trata de excluir, anular ou negar a contribuição da disciplinaridade, mas de limitar seu campo de atuação. O IPJ, a partir dos seus processos educativos, quais discutimos no capítulo 2 desta dissertação, consegue oferecer uma educação capaz de ir além do campo educacional escolarizante. Com suas abordagens que contemplam as dimensões mais particulares do sujeito e considerando suas incertezas, a organização consegue contribuir na construção de sujeitos que não se percebem isolados do restante do mundo.

A instituição faz tudo isso que apresentamos nos capítulos 2 e 3 desse trabalho sem ao menos "conhecer" a transdisciplinaridade. Uma organização que se propôs, desde antes de sua fundação, a ser canal de diálogo e de protagonização de seus pares, reconhecendo desde então que o que interagia para o alcance desses objetivos era muito mais do que a dimensão cognitiva, certamente foi fruto de uma intervenção anterior. Em fato, os jovens que fundaram o IPJ, em sua maioria, eram membros de outra organização, a Pastoral da Juventude (PJ), e, no escopo do seu trabalho pastoral tinham a experiência comunitária como uma realidade. Aqui percebemos que a experiência espiritual – uma das dimensões importantes do sujeito – fez enorme diferença na hora da concepção da filosofia do instituto.

Não estamos dizendo, com isso, que as organizações sociais, e as escolas, só serão transdisciplinares se, dentro de sua filosofia organizacional, tiverem a religião como *background*. Não é isso e não foi isso que defendemos ao longo desse

trabalho. Não a religião, mas a espiritualidade sim é uma dimensão importante na construção de identidades. E o que estamos afirmando aqui é que o uso de outras dimensões e não apenas a cognitiva contribuiu para que a equipe do IPJ desenvolvesse uma metodologia transdisciplinar, mesmo não conhecendo a mesma, no início de seus estudos. A dimensão espiritual, assim como a cognitiva, cultural, social, intuitiva, (etc.) fazem parte do ser humano, bem como são construtoras de identidades. E é nessa perspectiva que acreditamos que a transdisciplinaridade é uma alternativa possível e viável na condução dos processos educativos.

Se o IPJ não possuísse essa característica transdisciplinar certamente a metodologia usada em seus processos educativos nos levaria a outros resultados. Resultados esses, em nossa experiência, pautados numa lógica redutora com objetivos menos emancipadores. É a característica transdisciplinar dos processos educativos do IPJ que nos fez alcançar os objetivos dessa pesquisa e nos deu subsídio para chegarmos nesses achados. Se o próprio público do IPJ – assim como o público que acessa a escola – não é linear, homogêneo, fechado e imutável, assim também não pode ser sua abordagem.

Em relação ao achado "*a juventude, enquanto categoria biopsicosociocultural, é constituída de identidades múltiplas, que são transitórias, contraditórias, cambiantes e flexíveis*", concluímos que a partir de um processo educativo sustentado pelo paradigma emergente é possível contribuir na construção de sujeitos integrais. A identidade é um tema ainda pouco explorado nas ciências sociais. Assim como a trandisciplinaridade, a identidade é um conceito em movimento. Como conjunto de identificações do sujeito, não é um investimento fixo que a pessoa faça. Ao longo da vida abrimos mão de alguma(s) identidade(s), por vontade própria ou por imposição exterior.

Os jovens, enquanto etapa específica do ciclo da vida, passam por experimentações que irão definir sua saída da infância e entrada na fase adulta. Os ritos de passagem da adolescência para a fase adulta, com o passar dos tempos, tem mudado de configuração. Na sociedade contemporânea constituir família ou conseguir um emprego tem se tornado um dos ritos de passagem mais comuns entre os jovens. Sair da casa dos pais, para trabalhar e morar fora ou iniciar seu próprio conjunto familiar, tem encurtado a juventude de muitos jovens. A puberdade,

como era tempos atrás, já não garante o rompimento do sentimento da infância para o juvenil.

Estamos dizendo que a experiência para os jovens possui significado emancipatório. Se a idade ideal é a adulta e se, ser adulto, implica na tomada de responsabilidade diante da vida, de modo geral, assim, o quanto antes se encurtar essa entrada na fase adulta, melhor. Também não podemos esquecer que a entrada na fase adulta não é definitiva e nem para sempre. Se sair da casa dos pais pode ser considerado um rito de passagem o que dizer quando, por algum motivo, é preciso voltar para a casa dos pais? O neoadulto volta a ser jovem quando, depois de ir morar sozinho, volta a morar na casa dos pais?

É preciso compreender a possibilidade de identificação juvenil não como uma escolha fechada e definitiva. É possível, e muito provável, que os jovens, por vários motivos, alterem o conjunto dos elementos que compõe sua identidade. Por ser contraditório, o conjunto de escolhas identitárias do sujeito, muitas vezes tais identidades não conseguem conviver em harmonia. Essa dificuldade de aceitação mútua das identidades muitas vezes é resultado da imposição social, que empurra e subalterniza algumas identidades ao *status* de “sem identidade”, “identidade nula” ou “falsas identidades”. Há algumas categorias sociais que são anuladas em detrimento de outras. Essas mesmas categorias terão suas identidades negadas em virtude de uma outra, normatizada.

Ser jovem é um momento da vida em que o sujeito se encontra muito mais propenso a mudanças repentinas do que em qualquer outra fase. A troca de emprego, relacionamentos relâmpagos, mudanças nas denominações religiosas, mudança no estilo de roupa, na preferência musical, alteração de humor, engajamento em causas sociais... São algumas das características em ser jovem. Todo esse vai e vem identitário parece ser permitido aos jovens. Seu período de preparação ameniza, poderíamos assim dizer, as exigências neste período da vida, muito embora cobre uma atitude responsável diante de cada uma dessas experiências, afinal elas objetivam em tornar o sujeito jovem em adulto.

A escola, por sua vez, precisa considerar esse momento de constantes mudanças nas juventudes. Ela precisa perceber que uma pedagogia centrada numa lógica redutora não responde a amplitude que é a juventude. É preciso, portanto,

considerar as várias possibilidades de os jovens construírem conhecimento. Restringir a construção do conhecimento ao momento da transmissão do professor na sala de aula é por demais redutor e limitante. Não é só para os jovens, mas para todas as faixas etárias, o processo de construção de conhecimento se dá na interação entre os pares, dentro e fora da sala de aula; na convivência social e comunitária, inclusive fora da escola; no acesso a bens culturais, como cinema, teatros, museu, shows; em atividades de cunho esportivo e/ou até mesmo na ociosidade sadia do dia a dia.

Compreendemos que é uma dificuldade para as escolas, muito mais do que para as instituições de cunho social, levar em consideração em sua dinâmica institucional a questão das multifacetas identitária de seus sujeitos. A escola é uma instituição que possui sua organização baseada em princípios definidos por uma hierarquia que, na maioria das vezes, não conhece a realidade local, nem leva em consideração a diversidade dos sujeitos envolvidos. É um tipo de metodologia imposta de fora pra dentro, ou de cima pra baixo, onde os reais envolvidos pouco ou quase nenhuma possibilidade de interferência possuem nesta dinâmica. As organizações sociais, por sua vez, possuem processos organizativos mais dinâmicos e participativos em que, inclusive, a comunidade é envolvida.

Embora seja mais difícil para a escola uma atitude transdisciplinar, não é impossível, como dissemos anteriormente, no primeiro achado, é inclusive possível e viável. Para isso é preciso que a mesma compreenda que seus educandos, em especial os jovens, então em constante mutação. Ora suas identidades os levam para a compreensão de que estudar é sempre o melhor caminho, independente do método utilizado pelos professores e pela escola e ora apontam caminhos de resistência a uma metodologia que não faça sentido e nem atraia sua atenção. É preciso que a escola dê conta também de perceber que esse não é apenas um movimento de ir e vir, de gostar e não gostar, de aderir ou não aderir, pois esta dicotomia é uma herança do paradigma moderno e não do emergente, portanto, a dinâmica é muito mais aberta, fluida, apontando para várias direções ao mesmo tempo.

Se nas atribuições do dia a dia a escola conseguir parar e refletir a respeito de seu fazer metodológico e perceber que tem difundido, cada dia mais, uma lógica

reducionista ao invés de emancipatória; se ela perceber que seus sujeitos, tanto educadores e educandos são pessoas que possuem características distintas e singulares; se ela se der conta ainda que tais características de seus sujeitos interferem e interagem na dinâmica de ensino-aprendizagem; quando ela compreender que o papel das disciplinas é o de mediar a construção de conhecimento e não o de ser uma verdade absoluta e fechada em si mesma, aí ela conseguirá dar passos firmes na proposição de uma abordagem transdisciplinar e que seja capaz de mudar a vida dos seus sujeitos.

Toda essa percepção só será possível quando a escola e as instituições sociais compreenderem que os jovens de seus processos possuem dimensões que vão além da cognitiva e perpassam áreas como a biológica, psicológica, social, cultural, espiritual, entre outras. Suas identidades, dessa forma, não são fixas, nem duráveis para sempre. Elas estão num constante processo de significação e ressignificação. Contradizem-se. Camuflam-se. Transitam. Renovam-se.

E a respeito do último achado de que "*organizações sociais trabalham de forma frequente com uma abordagem transdisciplinar*", chegamos a conclusão, como já indicamos antes, que as organizações não governamentais, pelo seu caráter inscrito na atuação em uma dimensão não apenas cognitiva do ser humano, conseguem, de forma mais frequente trabalhar sob a ótica do paradigma emergente. Sobre as dificuldades de a instituição escolar tornar sua prática pedagógica transdisciplinar, já tecemos comentários anteriormente, o que nos resta comentar agora é a respeito das possiblidades da mesma, com base na experiência das instituições sociais.

O caráter multireferencial das organizações sociais nos leva a concluir que estas possuem muitos elementos que as tornam um sujeito transdisciplinar. Em sua grande maioria, e dando um exemplo mais específico do caso do IPJ, as organizações sociais atuam como um campo social, capaz de reconectar as dimensões do sujeito que haviam sido separadas, inclusive pela própria escola. Tais campos sociais exerce diferentes papeis no que diz respeito a construção de autonomia dos sujeitos envolvidos, não só os jovens, mas também seus educadores, afinal, o processo de conhecimento não é unilateral. Questões como etnia, gênero, sexualidade, idade cronológica, deficiência, local de moradia,

aparência física, expressões religiosas, preocupações com causas sociais e ecológicas, entre outras coisas são capazes de produzirem novas formas de identificação. É fato que essas novas formas de identificação tem se reconfigurado ao longo dos tempos e têm assumido novas expressões, novas possibilidades, novas representações.

Organizações sociais, como é o caso do IPJ, trabalham de forma mais abrangente o conjunto dessas novas identificações e, inclusive, elegem os chamados temas emergentes como foco prioritário de suas ações. Muitas organizações surgem da dinâmica entre a negação e a afirmação da identidade de um determinado grupo social. Elas surgem, em sua grande maioria, para garantir que identidades subalternizadas percam tal *status*. Para isso, o trabalho não se encerra apenas com ações direcionadas ao público alvo em questão, precisa contemplar áreas mais abertas e buscar inserir a temática nos setores mais conservadores, usando diferentes estratégias, inclusive a arte, a música, a dança, o cinema, o teatro, a literatura, o diálogo, visitas domiciliares etc.

Uma abordagem transdisciplinar requer abertura para o novo. Contemplar o novo significa dizer que se está ciente que o incerto é certo. É certo que o incerto chegará. Um sujeito transdisciplinar trabalha na compreensão de que nenhuma de suas atitudes isoladas pode surtir tanto efeito quanto todas juntas, no entanto o conjunto só fará sentido se cada atitude, sozinha, também o fizer. O todo só se comportará como todo se as partes se comportarem como parte, afirmamos isso no capítulo 1 deste trabalho. Quando se leva em consideração a incerteza, é certo que se está pronto para o que está fora de seu controle, portanto, dentro da dinâmica natural do curso da vida.

A escola, sustentada por um modelo curricular baseado ainda numa lógica clássica totalizante e totalitária, quase não consegue perceber essa dinâmica do curso da vida e cria um campo rígido em torno de suas ações. Tudo aquilo que surgir fora do que estava anteriormente programado é rapidamente corrigido, anulado, sem possibilitar que o novo que surgiu possa ser explorado. Esse tipo de atitude impede a ação transdisciplinar, posto que a trandisciplinaridade suscita o novo, o belo, o incerto, o intuitivo, a criatividade, a solidariedade, o rigor, a novidade.

Em contraponto, as organizações sociais tem no cerne de sua prática educativa a criatividade.

Outro fator importante para a confirmação de nosso terceiro achado é considerar o contexto do sujeito escolar. É preciso refletir se a escola, de fato, leva em consideração, em sua prática pedagógica, o contexto de seus sujeitos. Os sujeitos da escola não são única e exclusivamente os educandos, mas também os educadores, o vigia, o porteiro, a merendeira, a equipe de secretaria, o zelador e todo o resto da equipe. Todos esses personagens fazem parte do processo de ensino-aprendizagem na escola e precisam ter seus contextos contemplados nessa dinâmica. Por "contexto" nos referimos à realidade em que vive cada sujeito. Elementos como local de moradia, situação socioeconômica, étnica, gênero, sexualidade, entre outros, interferem, diretamente, no contexto dos sujeitos.

Seria possível para a escola considerar esses distintos contextos se ela abrisse seu currículo e oferecesse uma proposta pedagógica baseada num currículo mais flexível, mais acolhedor, menos técnico e mais humano. Este modelo de currículo que nos referimos está inscrito nos estudos pós-críticos do currículo, onde apresentamos sua descrição no capítulo 1 desta dissertação. Um currículo transformador – usando a ideia de Paulo Freire – é, senão, um currículo contemporâneo, que leve em consideração não apenas a densidade disciplinar, que é importante, mas que contemple também a curiosidade dos educandos e educadores; a criatividade em sala de aula e fora dela, já que o conhecimento se constrói permanentemente; que considere os saberes prévios dos educandos, que estão sustentados pela experiência pessoal, comunitária e familiar; que contemple a dimensão espiritual dos envolvidos, já que esta dimensão consegue interconectar o sujeito ao universo em que habita, entre outras dimensões.

É a partir de um currículo transformador que é possível vislumbrar uma educação transformadora. Uma educação que considere os sujeitos em suas particularidades e contextos e não como uma categoria única: a de alunos da série tal, do turno tal. Essa categorização às cegas, prejudica o processo de subjetivação do processo educativo e o torna mecânico. É preciso considerar as diversas realidades e saber que elas irão interferir na percepção do sujeito. Assim, precisamos compreender que mesmo uma atitude transdisciplinar, com seu caráter

acolhedor e receptivo, não ocorrerá do mesmo modo, nem da mesma forma e nem na mesma hora para todos os sujeitos e em toda e qualquer ocasião.

Em nossa compreensão, as organizações sociais conseguem com muito mais frequência fazer uso dessa abordagem transdisciplinar porque já foram criadas sob uma ótica da complementariedade. As organizações sociais, de modo geral, surgem para preencher uma lacuna das instituições que compõe o aparelho estatal. Esse surgimento se dá através, em muitos casos, da resistência à negação de identidades preteridas e subjugadas. No cerne de seu surgimento o elemento da complementariedade – um dos axiomas da transdisciplinaridade – já emerge junto com a mesma. Dessa forma, o axioma da não-contradição deixa de existir ou tem seu campo de atuação limitado. Por exemplo, se num determinado nível de realidade o negro, o homossexual, a mulher são identidades arbitrárias e subversivas, portanto precisam ser domadas e castradas, com a interação dos elementos da complementariedade, as organizações sociais, através de suas práticas educativas criam um novo estágio de compreensão, em que o negro, o homossexual e a mulher deixam de ser identidades abusivas e inferiores e passam a ser identidades legítimas.

A dinâmica da complementariedade na escola também pode ser uma realidade se, ao invés de contribuir para a divisão de classes, ente rico e pobre, inteligente e “burro”, branco e preto, menino e menina, conhecimento científico e não científico, ela atravessar todas essas classificações e produzir sujeitos que entendam que seu significado no mundo pertence a interação num coletivo. Se a escola se preocupar menos com o conteúdo disciplinar para a avaliação curricular e se preocupar mais com o tipo de conhecimento que os alunos estão acessando, será possível conduzir um processo de “transdisciplinarização” escolar. Se a escola der conta de contemplar as dimensões do sujeito em seu processo educativo, sem que os arranjos disciplinares sejam um labirinto educacional, ela estará criando um ambiente ideal para a construção de identidades plurais em seus educandos. É num ambiente aberto, livre de preconceitos e taxações, que o jovem se sente confiante para assumir, trocar, renovar ou negar suas identidades. É neste tipo de ambiente que a criança, o adolescente, o jovem, o adulto ou o idoso consegue encontrar sua juventude.

Concluindo...

Ao longo desta dissertação percorremos um caminho. Alçamos voo na introdução desta dissertação, apresentamos nossa rota e seguimos viagem. No primeiro capítulo “Sobrevoando a área”, fizemos uma discussão dos elementos que nos motivaram a realizar essa pesquisa. Apresentamos também nosso aporte teórico e a metodologia utilizada nesta pesquisa. Discutimos a respeito das várias formas de se compreender as juventudes, de como conceituá-la e de como os jovens foram vistos com o passar dos tempos. Discutimos também a respeito do processo de construção de identidades. Apresentamos que a identidade é uma característica que não é imutável e nem fixa no sujeito, pelo contrário, ela é cambiante, contraditória, flutuante e fluída. Ainda, discutimos a respeito da transdisciplinaridade e de sua contribuição para a construção de identidades plurais nas juventudes. Apresentamos seus pressupostos, pilares e abordagens metodológicas, a fim de conectar o leitor em nossas escolhas metodológicas. Discutimos ainda sobre os processos educativos e sua característica transdisciplinar que possibilita a construção de identidades plurais nas juventudes.

Com o segundo capítulo “Cativando e explorando o local do pouso” fizemos uma apresentação com mais afinco no IPJ, analisando seu processo educativo selecionado na metodologia desta pesquisa: as rodas de conversas. Além de apresentar e analisar o IPJ, através dos seus documentos oficiais também analisamos a contribuição do instituto na construção de identidades plurais nas juventudes em Surubim. Para isso utilizamos dos dados coletados na entrevista, realizada com o Conselho Diretor do IPJ e, das falas dos participantes nas Rodas de Conversas Sem Vergonha realizadas pelo IPJ. Este capítulo nos permitiu conhecer de que forma o IPJ contribui para a construção de um tipo de juventude transdisciplinar.

No terceiro e último capítulo “Adentrando em lugares desconhecidos” buscamos trazer considerações a respeito das nuances das juventudes, sua crise geracional, a própria diversidade dentro do mesmo grupo etário e as múltiplas possibilidades de identificações desses sujeitos. Este capítulo nos permitiu perceber a dinâmica entre os jovens e o mundo ao seu redor, pois tratamos sobre as

mudanças nos ritos de passagem da juventude à vida adulta; sobre as divergências geracionais que separam, mas que também unem, os jovens dos outros grupos etários e ainda de como a juventude, em si mesma, possui suas identidades forjadas no escopo de seu próprio conjunto de experiências.

Os três achados a que nos referimos ao longo desta proposta de conclusão são chaves que direcionam este trabalho para uma perspectiva da complementariedade. Percebemos que não é possível contribuir sujeitos transdisciplinares se usarmos como parâmetro o positivismo, o conservadorismo ou o cartesianismo, pois estes não dão conta de uma atitude capaz de construir uma ponte entre o que está dado e o que se encontra no campo do imaginário, do reflexivo, no campo das ideias. A transdisciplinaridade, conforme este trabalho se propôs apresentar, é o elemento chave para que os processos educativos contribuam para a construção de sujeitos capazes de se perceberem parte integrante do Planeta. Numa abordagem trans o sujeito é convidado a ir *além* dos limites epistemológicos das disciplinas. Ele é convidado a romper com as fronteiras disciplinares. Essa é uma atitude que ao invés de negar o papel e a importância que têm as disciplinas, amplia o campo das disciplinas, extrapolando suas fronteiras epistêmicas.

Acreditamos que, através de uma abordagem transdisciplinar, as escolas tradicionalistas deixarão de ser redutoras e passarão a ser amplificadoras do som que ecoa dos conteúdos das disciplinas; que as organizações da sociedade civil conseguirão inserir em seus discursos e práticas a compreensão de um sujeito diverso, múltiplo, com identidades que se contradizem, que são cambiantes e plurais e, que as sociedades passarão a valorizar muito mais o ser humano e sua inteireza, do que a posição que ocupa em determinado cargo ou que posição se encontra na pirâmide social, até porque numa sociedade transdisciplinar, as pirâmides que buscam uma classificação de inferiorização e subordinação deixam de fazer sentido.

O que faz sentido para uma escola, uma organização ou uma sociedade transdisciplinar é a integralidade do sujeito, seus sonhos, medos, criatividade, sua história de vida, suas identidades.

O riso das estrelas

Talvez este seja um grande mistério, conforme disse Saint-Exupéry (2009) na epígrafe no início desta seção. Um mistério que afaga o coração e nos dá esperança. Sem saber onde, nem como, nem porque, em algum lugar deste vasto, mas tão pequeno planeta, algum jovem assumirá sua juventude. As estrelas, que brilharão, indicarão que algum jovem anda sorrindo em algum lugar do universo.

Foi para isso que fizemos essa viagem. Para explorar e descobrir coisas novas. Descobrimos que para se tornar jovem, só basta nascer, mas para se ter juventude é preciso uma atitude e mudança de vida. É preciso amar, sonhar, cuidar de si mesmo e do outro. É preciso cuidar da mãe natureza, do solo que pisamos, da água que bebemos, do ar que respiramos, dos nossos irmãos animais, que habitam em todo lugar. Esse cuidado reflete a preocupação com os pássaros, com os peixes, com as plantas... Com você...

Esse mistério ronda ainda o campo das ideias na incerteza se o carneiro não comerá a flor, ou se algum jovem, ou adulto, ou seja, lá quem for, não perderá sua juventude. Mas é essa mesma incerteza que nos faz continuar acreditando e olhando para o céu, a procura de mais estrelas...

E nenhuma pessoa grande – aquela que perdeu sua juventude – entenderá isso que estou dizendo agora. Para elas nada disso fará sentido. Mas para nós, que estamos cheios de juventude, quando olharmos para o céu e ouvirmos as estrelas sorrirem, saberemos que em algum lugar pertinho ou longe de nós, tem alguém se divertindo...

Acabei de ouvir as estrelas darem uma grande gargalhada, quem terá sido? Foi você?!

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis – punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: ed. Scritta, 1994.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. – 18ª ed. – Campinas, SP. Papirus, 2012.

ARAÚJO, Lindemberg Medeiros. **Teoria do Conhecimento em Maturana e Varela – Movimento Realidade e Autopoiese**. [s/l], [s/d]. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_movimento_realidade_e_autopoiese.pdf>. Acesso em 07 abr 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em 31 mai 2014.

CORREIA, Vanessa Araújo. Virtualidade, identidades e sociabilidades juvenis. **Revista Geração Z**, Surubim, ed. 1, p. 18-20, maio. 2013.

FERREIRA, H. M. **A literatura na sala de aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: O autor, 2007.

FORACCHI, Marialice M. **A Juventude na Sociedade Moderna**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALL, Stuart, 1932 – 2014. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

IPJ – Instituto de Protagonismo Juvenil. **Resolução nº 02/2010. Projeto Político Pedagógico**. Surubim: IPJ, 2010a.

_____. **Estatuto da Associação de Promoção Humana e Protagonismo Juvenil:** Instituto de Protagonismo Juvenil - IPJ. Surubim: IPJ, 2010b.

_____. Website institucional. **Institucional:** Nossa missão. Disponível em <http://jovensprotagonistas.wix.com/ipjorg#!nossa-missao/c1wvv>. Acesso em 26 dez 2014.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S. e FREIRE FILHO, João (Orgs.). **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória Mendonça de; SOMMERMAN, Américo. Introdução. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade**, II. São Paulo: TRIOM, 2002.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisa em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** – São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivênvia e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

_____. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. – Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. ver. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. – Ed. revista e modificada pelo autor – 16 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MÜLLER, Elaine. **"A transição é a vida inteira":** uma etnografia sobre os sentidos e a assunção da adultez. Tese de doutorado – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O Autor, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de & EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REVISTA GERAÇÃO Z. Website institucional. **Sobre nós**. Disponível em <http://www.revistageracaoz.com/#!sobre-a-revista/csgz.>. Acesso em 21 dez 2015.

RODRIGUES, Solange dos Santos. Nova trindade: busca, fé e questionamento. **Sociologia Ciência e Vida**, número especial sobre juventude, organizado por Patrícia Lânes, Edição especial número 2, São Paulo: Editora Escala Ltda., pp. 64-73, setembro de 2007.

SACRISTÁN, J. GIMENO; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. – 4ª ed. – Artmed, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor. Tradução de Dom Marcos Barbosa. – 48 ed. – Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTIAGO, Silviano. Gerações coca-cola: Oswald de Andrade e Drummond reencenaram o mito da juventude na batalha entre modernistas e passadistas pelo trono da poesia brasileira. **Cult**, São Paulo, nº 157, ano 14, pp. 34-37, maio, 2011.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37. Jan./abr. 2008.

SANTOS, José Aniervson Souza dos. **A participação dos/as Jovens na Construção das Políticas Públicas de Juventude em Surubim**. Artigo de pós-graduação apresentado a Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Goiânia, 2011a.

_____. **Sexualidade Juvenil: o discurso sobre a sexualidade no espaço escolar**. – Surubim: IPJ, 2011b.

_____. Afirmação da Identidade Juvenil a partir dos Conselhos de Juventude. **Revista Redemoinho**, São Leopoldo, ed. 17, p. 12-17, junho. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Cinthia Maria Queiroz da. Instituto de Protagonismo Juvenil: 5 anos promovendo a cidadania e o protagonismo juvenil. **Revista Geração Z**, Surubim, ed. 8, p. 40-43, maio. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3. ed. 5. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Juventude: entre os dilemas da educação e do trabalho. In: MENEZES, Jaileila de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de (Orgs.). **JUBRA: territórios interculturais de juventude.** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação
Título do Projeto: **Trans(id)entidades Juvenis: Práticas Educativas do Instituto de Protagonismo Juvenil em Surubim/PE**

Pesquisador Responsável: **José Aniervson Souza dos Santos**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)**

Telefones para contato: (81) 9 9654-1669 - (81) 9 8872-9204

Nome do participante:

_____

Idade: _____ anos - R.G._____

Responsável legal (quando for o caso):

_____R.G._____

Responsável legal: _____

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "**Trans(id)entidades Juvenis: Práticas Educativas do Instituto de Protagonismo Juvenil em Surubim/PE**", de responsabilidade do pesquisador **José Aniervson Souza dos Santos**.

1- INFORMÇÕES GERAIS DA PESQUISA

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em Roda de Conversa que discutirá a respeito de diferentes temáticas que dizem respeito às questões que envolvem a juventude. Participar desta pesquisa não envolverá quaisquer riscos significativos a você, além da expressão da sua opinião. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento, para evitar qualquer desconforto e manter sua privacidade. Será utilizado a gravação de som e imagem e os dados coletados serão guardados em local

seguro, por pelo menos 5 anos, pelo pesquisador responsável e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes, focalizando o seu conteúdo geral e os resultados. Você não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para desenvolver estudos sobre juventude que seja capaz de interferir diretamente na forma como as instituições encaram esse público, produzindo assim um espaço privilegiado para que os(as) jovens desenvolvam de forma plena e criativa suas identidades. Assim, você poderá ser beneficiado indiretamente. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, pelo telefone (81) 3073-6556, pelo email: aniervson@gmail.com.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu,_____, RG nº_____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima descrita.

Recife , _____ de _____ de _____

_____	_____
Nome e assinatura do responsável legal	Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento
_____	_____
Testemunha	Testemunha

Apêndice 2 – Tópico Guia de Entrevista com a Liderança do IPJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TÓPICO GUIA DE ENTREVISTA COM A LIDERANÇA DO IPJ

Identificação do/a entrevistado(a)

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Função/cargo que ocupa no IPJ:

Quanto tempo no cargo/função?

BLOCO 1 – início de conversa

Você poderia me falar a respeito de como se deu a fundação do IPJ?

O que vem a sua mente quando você pensa em “protagonismo juvenil”?

De que forma você descreveria o IPJ para alguém que não o conheça?

BLOCO 2 – aprofundando o conteúdo

Você poderia me falar mais sobre o IPJ?

O IPJ é importante para você? De que forma?

Você poderia me explicar de que forma os(as) jovens participam do IPJ?

Qual é(são) o(s) principal(is) público(s) que o IPJ trabalha?

Você poderia me dizer de que forma o IPJ conceitua esse(s) seus(s) público(s) alvo?

BLOCO 3 – a respeito dos processos educativos

Quais são os principais projetos do IPJ?

Quem são e como o IPJ seleciona seus(suas) colaboradores(as)?

É possível você descrever o tipo de pessoa que participa das atividades do IPJ?

O IPJ restringe suas atividades a algum tipo de público?

Você poderia me explicar como se dá a realização dessas atividades? Metodologia, formas de avaliação, tempo de realização, local, etc.

A respeito dos cursos oferecidos pelo IPJ, o que eles diferem de cursos oferecidos por outras organizações?

Sobre as rodas de conversas que o IPJ realiza quais as principais características que você poderia comentar? O que ela se difere das aulas formais de uma instituição escolar regular?

Quais são os principais temas que são abordados nas atividades realizadas pelo IPJ?

Quem escolhe esses temas? Os jovens participam dessa decisão? De que forma?

BLOCO 4 – testando hipóteses

O IPJ percebe a juventude de forma plural. Isto está certo? Você pode comentar mais a esse respeito?

Se o IPJ compreende a juventude como sujeito plural é certo que eu afirme que dessa forma, nas atividades desenvolvidas seja contemplado mais do que a dimensão cognitiva do jovem, por exemplo, a afetiva, a espiritual, social, biológica, etc.? Você pode comentar sobre isso e me dá um exemplo?

BLOCO 5 – pensamentos finais

Nós discutimos a respeito de muita coisa interessante, há alguma coisa que não conversamos?

Há algo mais que você gostaria de me dizer?

Apêndice 3 – Roteiro para Roda de Conversa com Jovens

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM JOVENS

Objetivos

Geral

Estudar de qual forma as práticas educativas transdisciplinares do IPJ tem contribuído na construção de identidades das juventudes que participam de suas atividades.

Específicos

- Realizar roda de conversa com jovens que participam de atividades do IPJ e com jovens que não participam;
- Avaliar as diferenças existentes a respeito da autoidentificação entre os jovens que participam dos que não participam de atividades do IPJ;
- Conhecer de que forma os jovens lidam com situações do cotidiano, principalmente, referentes aos temas emergentes,
- Identificar elementos importantes na metodologia utilizada pelo IPJ para a construção das identidades das juventudes em Surubim.

Temáticas Propostas

I – Sustentabilidade

II – Participação Política

III – Racismo

IV – (homo)Sexualidade

V – Família

VI – Escolarização

VII – Inclusão Social

VIII – Tecnologias Digitais

Metodologia

Com os participantes dispostos em circulo iniciar com uma dinâmica de apresentação procurando “quebrar o gelo” entre os mesmos. Em seguida fazer uma breve apresentação do pesquisador e de seu objeto de estudo. Em seguida, utilizar imagens e/ou vídeos curtos pedindo que cada participante expresse o que sente ao ver a imagem/vídeo. Essas imagens/vídeos devem ser retiradas da internet e contemplar algum dos temas propostos, buscando identificar a reação dos mesmos. Após a dinâmica com as imagens/vídeos, buscar fomentar o debate entre os participantes, sempre a partir de uma pergunta onde todos e cada um possam responder de forma voluntária. As perguntas devem contemplar algum dos temas propostos, como por exemplo: “Vocês acreditam que a reciclagem é uma boa opção para diminuir o lixo produzido?”, “É importante que os jovens participem da política no município? Por quê?”, “Qual a opinião de vocês a respeito da Lei de Cotas para Afro-brasileiros?”, e assim por diante. Essas perguntas serão direcionadas ao público em geral sem que nenhum participante se sinta obrigado a responder, porém será motivado para que o máximo de participantes dialogue a respeito de cada questionamento. Lançaremos as perguntas em escala considerada em “menos polêmica” para “mais polêmica” visto que após iniciarem as discussões os participantes já devem estar mais abertos a exporem suas opiniões. Também, como forma de provocar os participantes a falarem, faremos leitura de trechos de notícias de jornais/revistas (impressos e/ou eletrônicos) com notícias recentes a respeito das temáticas propostas bem como de passagens de livros/leis/artigos que tratem sobre a mesma questão noutra perspectiva. Para finalizar a roda de conversa, faremos uma dinâmica de descontração buscando quebrar o “clima” tenso que porventura possa surgir entre os participantes ao discutirem sobre temas considerados tabus e/ou polêmicos.

Recursos Didáticos

Data show, Notebook, Caixa de som, Câmera filmadora, Gravador de áudio, caderno de anotações, Xerox dos textos.

Duração

Entre 60 a 90 minutos cada roda de conversa