



NARRATIVAS DE SI NO ESPAÇO ESCOLAR, JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Maria Alda de Sousa Alves¹
Joana Elisa Rower²

RESUMO

A heterogeneidade de jovens alunos que chega ao ensino médio brasileiro nas últimas décadas traz novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem. Estes novos atores sociais que integram a escola pública trazem consigo múltiplas experiências sócio- culturais e narrativas que vão além do instituído em diretrizes e documentos normativos. O tornar-se aluno ganha outros contornos e significados, que não consiste apenas em seguir modelos pré-estabelecidos, mas em construir no cotidiano escolar sentidos para suas experiências e conhecimentos disciplinares. Nesta perspectiva, sugere-se que a escola e seus docentes reconheçam os sujeitos jovens e suas demandas a fim de não reproduzirem uma cultura escolar excludente e homogeneizante. Parte-se, portanto, da necessidade de reconhecimento de uma “pedagogia das juventudes”, como metodologia a ser observada pelos atores escolares. Neste artigo, esboçamos esta pedagogia a partir da compreensão das correntes sociológica geracional e classista. Buscamos, num segundo momento, enfatizar narrativas autobiográficas como dispositivos de formação, “estranhamento” de si e “desnaturalização” da realidade social com base em “mini-relatos” de jovens registrados em documentário brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Reformas educacionais. Educação escolar.

NARRATIVES OF THEMSELVES IN THE SCHOOL SPACE, YOUTH AND TEACHING SOCIOLOGY

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), curso de Licenciatura em Sociologia. E-mail: aldasousa@unilab.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), curso de Licenciatura em Sociologia. E-mail: joanarower@unilab.edu.br

ABSTRACT

The heterogeneity of young students who reach Brazilian high school in the last decades brings new challenges to the teaching-learning process. These new social actors that integrate the public school bring with them multiple socio-cultural experiences and narratives that go beyond what is established in guidelines and normative documents. Becoming a student gains other contours and meanings, which consists not only in following pre-established models, but in building in everyday school meanings for his experiences and disciplinary knowledge. In this perspective, it is suggested that the school and its teachers recognize the young subjects and their demands in order not to reproduce an exclusionary and homogenizing school culture. Therefore, it is necessary to recognize a "pedagogy of youth" as a methodology to be observed by the school actors. In this article, we outline this pedagogy from the understanding of the generational and class sociological currents. In a second moment, we sought to emphasize autobiographical narratives as training devices, "estrangement" from oneself and "denaturation" of social reality based on "mini-reports" of young people recorded in Brazilian documentary

Keywords: Youth. School experiences. Narratives. Sociology teaching.

Introdução

A melhor parte que teve na minha vida foi a escola.
(documentário *Nunca me sonharam*, Brasil, 2017).

“Vivemos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI”, afirmam recorrentemente especialistas acerca da educação brasileira. O descompasso é visível, sobretudo, quando adentramos o chão da escola e olhamos de perto as metodologias adotadas por professores, cujas práticas ainda se voltam à reprodução de uma pedagogia tradicional. Neste tipo de pedagogia, baseada na transmissão do conhecimento, o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor, e não o aluno. Em tal modelo de educação formal há pouco, ou nenhum espaço, para o reconhecimento dos alunos como interlocutores válidos, sujeitos portadores e construtores de conhecimentos.

Pensando especificamente o ensino de sociologia constatamos quão grandes são seus desafios, não somente no que se refere à necessidade de uma maior legitimidade enquanto conhecimento disciplinar obrigatório no ensino médio, mas também no que toca a própria elaboração de materiais didáticos que contemplem as diversidades e especificidades dos jovens que chegam, hoje, a esta etapa da educação básica. Quem são esses jovens? Que sonhos e projetos vislumbram a partir de suas experiências escolares? Como as diferentes expressões das culturas juvenis são compreendidas pelas culturas escolares vigentes? São perguntas que lançamos visando uma problematização sobre a relação entre juventude e escola.

Para Dayrell (2007, p.1106) as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas, que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, estas engendradas por novas percepções de tempo, não mais linear; pela fragmentação de laços sociais; e, sobretudo, por uma heterogeneidade de espaços de socialização, para além dos

referentes tradicionais. O grupo de pares e as relações virtuais, neste contexto, cumprem também um papel de socialização. Tais mutações afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos.

A condição juvenil na contemporaneidade, em outras palavras, é construída sob um contexto de enfraquecimento da eficácia simbólica de instituições tradicionais sobre os indivíduos, fazendo com que parte significativa da juventude experimente esta fase de forma distinta da vivenciada por gerações anteriores. Como bem nos diz Abad (2003) essa nova condição juvenil, que tem como pano de fundo uma “desinstitucionalização”, é caracterizada por uma maior autonomia individual, sobretudo quanto à fruição do tempo livre, pela avidez em multiplicar experiências vitais, pela ausência de responsabilidade de terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, além de uma emancipação precoce nas esferas emocionais e afetivas, ainda que atrasada no plano econômico (ABAD, 2003, p.25).

Acrescente-se a isso outros fatores que colaboram na validação e reconhecimento dessa nova condição juvenil, como o prolongamento da juventude após os 30 anos; a relativização da cultura do emprego e do salário, dificultando as transições juvenis e prolongando as trajetórias, estas caracterizadas por indeterminações e descontinuidades; a influência dos meios de comunicação em substituição ou contradição com as transmissões culturais proporcionadas pelas instituições consagradas à transição para a vida adulta, ou seja, a família, a escola e o emprego (Ibid., p. 24).

Nesta perspectiva, necessário se faz compreender as juventudes em sua diversidade, adentrando seus universos de vida, seus desejos, sonhos, narrativas e projetos, bem como problematizar os processos de transição para a vida adulta em suas rupturas e continuidades. Conforme Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), as tramas da vida observadas nos processos de transição e saída do ensino médio podem ser caracterizadas tendo em conta que as transições juvenis envolvem processos de ajustes mútuos e dinâmicos em diferentes aspectos da sua existência, quais sejam: da aprendizagem, envolvendo a elaboração de novas formas de ação e de entendimento do mundo, do outro e de si mesmo; e da identidade em mudança, demandando a transformação e criação de novas posições identitárias, processos de significação e reelaboração de experiências.

Estas transições juvenis experimentadas ao final do ensino médio tendem a se diferenciar não somente a partir da origem de classe dos indivíduos, como também é necessário problematizar em que medida variáveis como gênero, raça e território, por exemplo, repercutem nas trajetórias de escolarização, influenciando nos processos de transição dos jovens para a vida adulta.

No que toca a aprendizagem, e por consequência na relação professor-aluno, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2011) trazem explícitas a necessidade de

se romper com uma visão homogeneizante predominante da noção de aluno. Para além desta condição, os jovens que chegam ao ensino médio trazem consigo histórias de vida, experiências, interesses, projetos, que devem ser considerados no fazer docente em sua mediação de conteúdos. Desta forma, mais do que um limite etário definido biologicamente, a juventude deve ser compreendida em seus diferentes contextos sócio – culturais. Estas diretrizes, com força de lei, apresenta uma abertura ao diálogo entre os processos de escolarização formal e as culturas juvenis, comumente negadas ou silenciadas no currículo.

Importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, reconhece esta mesma perspectiva de entendimento da condição juvenil proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2011, qual seja, a dos jovens enquanto sujeitos sócio- histórico e culturais, cujas trajetórias são atravessadas por dimensões que vão além de um limite etário definido biologicamente, produzindo múltiplas culturas juvenis e juventudes. Diz a Base Nacional Comum Curricular (2017) que:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2017, p. 462-463)

Como bem nos adverte Santomé (1995) “ o adultocentrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude.” (SANTOMÉ, 1995). Em se tratando do espaço escolar e especialmente do ensino de sociologia, este “adultocentrismo” representado pelo papel do professor, pode tornar distante ou mesmo desconhecida, a relação com os sujeitos com os quais ele convive cotidianamente.

Considerar os interesses dos alunos, reconhecendo-os como protagonistas, passa também pela opção do professor em utilizar metodologias de ensino e recursos didáticos que tornem a aprendizagem mais significativa. A educação pela pesquisa no ensino de sociologia, a utilização de recursos como músicas, histórias em quadrinhos, fotografias e narrativas juvenis dispostas em documentários, são alguns exemplos nesse sentido.

Neste artigo, destacaremos as duas principais correntes sociológicas explicativas da juventude, quais sejam: a chamada corrente geracional e a classista, visando desconstruir a representação do “jovem como problema” nos discursos e práticas educativas. Em seguida enfatizaremos as sucintas narrativas autobiográficas dos jovens, ditas no ambiente escolar, como meio de reflexão sobre percepções das dinâmicas e situações de vida. Em consonância, apresentaremos algumas narrativas de jovens alunos de escolas públicas registradas no documentário *Nunca me sonbaram* (BRASIL, 2017), visando problematizá-las e analisá-las no que concerne a relação entre experiências escolares, transições para a vida adulta e projetos de futuro.

Interpretações sociológicas acerca da juventude

A juventude, se entendida apenas por um critério etário, é comumente associada à idade de 15 a 24/29 anos, sendo esta uma representação baseada na chamada corrente geracional. Esta corrente compreende a juventude no sentido de fase de vida, enfatizando o aspecto de homogeneidade. Diferentemente da posição de classe, a situação etária é determinada pelo modo como certos padrões de experiência e de pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma para outra geração.

Segundo Pais (1990) esta corrente explicativa fundamenta-se nas teorias de socialização desenvolvidas pelo funcionalismo, a partir dos trabalhos de T. Parsons, S. N. Eisenstadt e J. S. Coleman, bem como nas teorias das gerações, representada por autores como K. Mannheim.

Conforme Mannheim (1952), qualquer unidade de geração particular é caracterizada pela semelhança dos dados que constituem a consciência de seus membros. Do ponto de vista sociológico, os dados mentais são significativos não somente por seu conteúdo real, mas por levarem os indivíduos que os partilham a comporem grupos, tendo, portanto, efeito socializador. Deste modo, a situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico da vida humana, a saber: fatores de vida e morte, um período limitado de vida e o envelhecimento (MANNHEIM, 1982, p. 71-73).

Nas sociedades modernas, caracterizadas por uma acentuada divisão do trabalho social, especialização econômica e segregação da família de outras esferas institucionais, intensificam-se a descontinuidade entre o mundo infanto-juvenil e o mundo adulto. Isso porque tal descontinuidade implica um tempo maior de preparação dos indivíduos em face de seus processos de transição, cujos papéis sociais são menos definidos se comparados aos das sociedades de estruturas mais simples. Além disso, nas sociedades modernas há uma segmentação dos espaços destinados a elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de faixas etárias. O tempo de preparação das novas gerações é então confiado à instituição escolar, que assume como função a transmissão de conhecimentos e valores para um bom desempenho na vida futura, incluindo a vida profissional.

Indo além de uma perspectiva cujo foco de interpretação do “ser jovem” incide sobre limites etários, Levi e Schmitt (1996) argumentam que, como as demais épocas da vida humana, a juventude deve ser considerada uma construção social e cultural.

Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a

aquisição de autoridade e poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado (...). (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 08).

É necessário considerar a dimensão simbólica que permeia o mundo dos jovens, sua natureza fugidia, fragilidades e potencialidades, seus modos de ser e suas visões de mundo. Algo que foge as explicações reducionistas utilizadas para fins de contagem de dados demográficos ou resoluções legais/ jurídicas. Partimos da perspectiva de que as diferentes formas de socialização e inserção dos jovens, a partir de seu universo sociocultural e posição de classe são determinantes para se conhecer de que juventude se está falando.

As juventudes e suas experiências educativas

Ao assistirmos o documentário “Nunca me sonharam” (2017) somos tocados pela diversidade de narrativas juvenis reveladoras de lugares sociais, bem como de diferentes percepções sobre a escola pública. Narrativas que tem como pano de fundo o espaço urbano e rural, e as incertezas decorrentes dos processos de transição na saída do ensino médio. Afirmações do tipo: “Eu sou um defeito de fábrica;” “Já disseram que eu não ia ser ninguém”; retratam não somente uma imitação da vida pela arte, como também nos leva a refletir sobre o real significado da escola na vida dos jovens dos meios populares, sua contribuição em relação aos processos de transição para a vida adulta. Conforme Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016)

Ao difícil processo de saída do ensino médio, se somaria outra transição, a do ambiente rural para o urbano. Ao analisarmos como os jovens pensam e constroem suas estratégias de transição, ficam evidentes as dificuldades para efetivá-las e as distintas posições entre o desejo de permanecer em seu território (reconhecendo os entraves para a inserção no mundo do trabalho) e o de buscar alternativas na “cidade grande”, promessa de maior sucesso na escolaridade e na inserção profissional. (LARANJEIRA, IRIART e RODRIGUES, 2016).

A questão do território, somadas a de gênero, a étnico-racial, e a de classe, bem podem delinear trajetórias de escolarização desiguais. Para entendermos melhor os percursos trilhados por estes jovens em sua relação com a escola é imprescindível reconhecer que as trajetórias escolares não estão descoladas das trajetórias sociais. Da mesma forma, é necessário considerar as consequências escolares das desigualdades sociais e os efeitos sociais das desigualdades escolares (DUBET, 2012).

A dimensão do sonho, como possibilidade de projeção do futuro, é algo que também nos chama atenção em uma das frases pronunciadas por um jovem no documentário, “a partir do momento que o sonho foi tirado de mim eu desisti dele também”, narra. Querer ser mais, ou melhor, conquistar uma profissão para além daquela ocupada por sua família de origem ainda

permanece, para parte significativa dos jovens brasileiros, uma realidade distante, sendo a própria relação com a aprendizagem mais instrumental, ou seja, para aprender uma profissão.

Outra questão diz respeito à referência aos professores, sendo estes percebidos como uma significativa influência extrafamiliar, motivadores nos percursos de escolarização dos jovens. A narrativa a seguir é ilustrativa.

Os professores acreditaram em mim até o último momento. Me ajudaram a acreditar e a sonhar e isso me ajudou também a refletir sobre as minhas condições de onde eu estava e de onde eu poderia chegar. Eu não tinha perspectiva de vida, eu não tinha perspectiva de futuro (estudante do ensino médio do meio rural cearense, doc. Nunca Me Sonharam, 2017).

Isto porque para muitos jovens dos meios populares há um enfrentamento cotidiano em relação a um tipo de cultura escolar que não condiz com a cultura herdada de seu meio social. Tal cultura escolar consiste na interiorização de um capital cultural expresso por meio do currículo, das relações pedagógicas, dos livros didáticos, da linguagem, etc. A narrativa corrobora com a perspectiva de Lahire (2012) ao afirmar que em face desse xadrez entre a escola e a família somente as intervenções exteriores, ou seja, as experiências extra-familiares (professores, amigos, vizinhos) podem eximir os jovens de suas contradições.

A escuta destas narrativas juvenis causa estranhamentos provocados pela intensidade dos sentidos no mínimo dizer. Ao falarem de si e de suas experiências leva-nos a problematizar a intensidade de sentidos em micronarrativas recolhidas também em experiências de pesquisa e na experiência docente. Estranhar “significa admiração, espanto, a primeira condição a se colocar a questão inicial: por quê? O que faz isso ser assim e não de outra forma?” (CARVALHO FILHO, 2014, p. 72). É nessa condição de estranhar as micronarrativas juvenis que indagamos não somente pela sua forma, mas refletimos sobre suas potencialidades (auto)reflexivas.

Para Ferrarotti (2010) a narrativa autobiográfica é síntese entre História, estrutura social e trajetórias individuais, o que permite pensar em como se entrelaçam essas três dimensões tanto em narrativas extensas quanto em relatos sucintos. Se no documentário “Nunca me sonharam” (2017) deparamos com narrativas como “Eu queria ser o dono do mundo” e “É difícil dizer o que a gente vai ser...”, nas experiências docentes nos debruçamos sobre dizeres como “Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram.”; “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato” ou “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada”. Autodescrições equivalentes e singulares pelas quais nos questionamos sobre a potência desses relatos sucintos com relação à reflexão sobre si mesmo.

Admitimos que a potência do sentido não se encontra na extensão do texto, no número de palavras, mas na intensidade do que revela, do que está contido naquilo que encerram. Narrações de si como essas poderiam ser palavras ditas ao vento, mas, como exposto, o estranhamento nos pôs em questão. E assim questionamos se poderemos dizer com Delory

Momberger (2009) que tais relatos são atividades biográficas que revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização? Ou se admitiremos com Bruner (2014) que tais auto-descrições são criações da individualidade transpassadas por outros?

Passeggi et al. (2014), ao analisarem narrativas de crianças com base na concepção minimalista da narrativa de Bertaux (2010) e nos estudos de Delory- Momberger (2013), confirmam a intensidade do sentido em suas curtas narrações. Propomo-nos aqui a refletir sobre a potência do sentido no mínimo dizer com base nas concepções interacionistas da linguagem de Bruner (2014) e Vygotsky (1989). Para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social, sendo pensamento e mundo social mediado pelas palavras. Na linguagem oral, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Nesse sentido, relatos mínimos podem estar carregados de sentido, de emoção, no que se esconde, no que se nega ao revelar-se, e no que se desvela ao se ocultar histórias e esconder-se do outro e de si. As respostas a essas indagações permitiriam a expansão da síntese contida em relatos mínimos. Assim, caminhamos na compreensão de que sucintas narrativas de si juvenis revelam a amplidão de suas histórias de vida, os desafios de ser jovem e de se tornar adulto. Por essa razão, se por à escuta dos jovens no espaço escolar é multiplicar as possibilidades de intercompreensão e aumentar as possibilidades de acompanhá-los em sua formação.

Como pontua Tardif (2005) a profissão docente é uma profissão que trabalha com e sobre outros, é um trabalho com coletividades que condicionam o exercício docente, ou seja, é um trabalho interativo. Mas, como uma dinâmica interativa, tais condicionamentos são recíprocos na relação educador-educando. A relação educador-educando passa necessariamente pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que professores e alunos atribuem ao contexto e as dinâmicas educacionais e a si mesmos, inseridos neste processo. Sentidos decorrentes também das experiências passadas ou da história de vida que se revela na relação educativa, na relação entre professores e alunos. A construção desses significados e sentidos resulta da confluência dos desejos individuais e do modo como se encontra organizada a instituição educativa, ou seja, como ela também produz espaços de possibilidade de atribuição de sentidos, assim como, dos valores, das normas, da ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nos e pelos imbricamentos.

A intencionalidade da comunicação se refere a algo da pessoa que narra, mas não só. Esta afirmação mostra a necessidade da problematização ou ainda, da compreensão desse outro que narra, ou seja, a compreensão sobre o outro não se resume aquilo que narra, mas ao propósito da narração que ocorre em relação. Narrar a própria vida permite se fazer conhecer, autoriza o outro a entrar em nós e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. Contar as vivências é prática cotidiana que incorpora as relações face a face. Mas conceder a história pessoal

à outra pessoa que a leva consigo e que a reinterpreta, exacerba aspectos da narração que nas relações cotidianas, muitas vezes, não são percebidos, como o motivo de contar, o que contar (seleção das vivências e das sensações/emoções), como contar.

Como pontuado anteriormente, Delory-Momberger (2009) concebe a indissociabilidade da atividade biográfica na relação entre a individualização e a socialização. Ou ainda, a biografização como interface entre o indivíduo e o social. Delory-Momberger nos aponta ainda que a sociedade hodierna nos incita a “tener una vida”, uma vida “para nosotros”, uma “vida que sea nuestra”, “tener una historia”³(2009, p. 83), no sentido da autonomia das escolhas de vida e das responsabilidades de si, ou seja, a modernidade avançada nos imputa a individualização e a singularização. Contudo, a biografização tem na realização individual características de autonomia e criatividade e assim é possível realizar algumas denúncias, como: (1) “o novo individualismo recrutado pelas instituições contribui, antes de tudo, para o sucesso do sistema econômico. A realização de si tornar-se um dos instrumentos da força produtiva” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 57); e, (2) “as desigualdades das condições de vida, materiais e sociais, são assim, tecidas de desigualdades dos recursos de linguagem e das representações do eu e, com elas, da repartição desigual das maneiras de se construir a si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 62).

Os processos de biografização implicam no estabelecimento da relação entre o social e o individual, a fim de questionar/problematizar as construções biográficas mediante os condicionantes sociais, políticos, históricos, culturais. Como escreve a autora:

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 51).

A compreensão da especificidade das narrativas de si, nos levam a entender como os atores sociais compreendem seus espaços e temporalidades de convivência e os “processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns) (PASSEGGI, 2011, p.16).

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

³ “Ter uma vida”, uma vida “para nós”, “uma vida que seja nossa”, “ter uma história.”

“Efeito de composição” é o modo como Mafessoli (2005, p. 35) denomina para entender a forma plural em que as identidades se constituem hoje, ou ainda poderíamos pensar na heterogeneidade e complexidade da constituição de si apontadas por Lahire (2004) e Dubet (1994). Assim, a narração de trajetórias de vida, os relatos de si, podem ser meios pelos quais se observa a complexidade da constituição de si como também um momento de questionamentos de quem eu sou, por que sou, como sou e um ensejo de transformação. Para Souza e Uzêda (2009, p. 257) “narrar é poder expressar a forma como vemos e sentimos o mundo”. Mas Bruner (2014, p.80) questiona: “Por que nós nos descrevemos naturalmente através de histórias, de maneira tão natural que a própria individualidade parece ser produto de nossa própria fabricação de histórias?”. Bruner responde ao refletir que:

A individualidade pode certamente ser pensada como um desses “eventos verbalizados”, uma espécie de “metaevento” que oferece coerência e continuidade à confusão da experiência. Entretanto, não é somente a linguagem *per se*, mas a narrativa, que molda o seu uso – em particular, o seu uso na construção de si. (BRUNER, 2014, p. 84).

Refletir sobre a identidade como um metaevento relacionado à narrativa, tem como preposição a concepção de que a própria construção do eu é uma arte narrativa, na medida em que não há um eu essencial a ser descoberto.

Em vez disso, nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos futuros. Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e porque fazemos o que estamos fazendo (BRUNER, 2014, p.74).

A construção do eu como uma narrativa faz pensar na relação entre palavra e pensamento, entre palavra e consciência. As palavras exercem função central no desenvolvimento do pensamento e da consciência, na medida em que, toda palavra representa uma consciência e que a própria estrutura da língua influencia o modo como percebemos o mundo e a nós mesmos. Essa afirmação embasa-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989) da relação entre pensamento e linguagem em que a relação entre o pensamento e a palavra constitui-se como um processo, uma dinâmica contínua, em que o pensamento nasce através das palavras.

Compreendendo também Vygotsky compreendemos a perspectiva de Bruner em que a identidade é construída pela narrativa, assim como, o sentido de si. Ainda para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social. A palavra exerce uma função de mediação entre pensamento e mundo social. Mas essa mediação feita pela palavra conscientizada não tem relação com a quantidade de palavras, mas sim com a entonação com a qual a palavra é expressa. Os pensamentos e sensações podem ser expressos através de poucas palavras ou até com uma palavra, ou seja, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Dessa forma, é possível responder positivamente as questões que nos colocamos, ou seja, as micronarrativas como “Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram”; “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato”; “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada”; “Eu sou um defeito de fábrica”; “Já disseram que eu não ia ser ninguém”; “Eu queria ser o dono do mundo” e “É difícil dizer o que a gente vai ser...” ou ainda o próprio “Nunca me sonharam...” revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização e as tensões juvenis.

Brevemente podemos analisar que “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada” demonstra a relação e o conflito entre ter e ser da sociedade hodierna, assim como, revela a negação de si, a compreensão da sua condição de jovem como moratória, de preparação para um futuro, os discursos sobre o jovem que influenciam a própria percepção de si. “Sou um adolescente de 16 anos, que acha o mundo chato” ou “Já disseram que eu não ia ser ninguém” pode representar a apatia de um mundo sem perspectivas de jovens de periferias em que destinos são percebidos como traçados. Ou o próprio empoderamento: “E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram” ou “Eu queria ser o dono do mundo”. Autodescrições, representações de si que também revelam as concepções da vida adulta e destas trajetórias engendradas nos processos de socialização e convivência destes jovens.

O encadeamento do relato molda a memória, retira um tanto da complexidade do vivido. A linearidade necessária para que o texto da fala seja possível, gera as sobras que se dissipam, que se transmudam e que constitui os silêncios das palavras. Mas nas sucintas narrativas de si, se há um todo silenciado há também a potencialidade de no mínimo muito conter. O silêncio não é esquecimento, mas intensidade.

Assim, nesta perspectiva, tais autodescrições são criações da individualidade transpassadas por outros, em que criamos nossos eus ao nos narrar, para nós e para outros. Estranhar os sucintos relatos dos jovens estudantes e pensá-los como uma possibilidade de (auto)reflexão é compreender a dinâmica juvenil e suas formas de expressão, pois se ignora a vida desses jovens. Como educadores podemos compreender os contextos sociais e culturais em que os jovens se encontram, mas a dimensão de como cada um vivencia e significa suas trajetórias exacerba os espaços e tempos escolares. Por isso refletimos como relatos sucintos podem ser percebidos como potencialidades de (auto)reflexão, (auto)conscientização e de (auto)formação por se constituírem como narrativas de si, como também expressam a síntese entre contextos sociais e individualidades e assim um modo de compreensão da condição juvenil.

Considerações Finais

As interpretações sociológicas a respeito da juventude têm na relação sociedade-indivíduo a sua centralidade, demarcando as representações históricas e sociais sobre o jovem e suas significações. A Sociologia como uma ciência que produz conhecimento sobre o mundo social contemporâneo e que contribui para nos tornar “mais conscientes das complexidades e das sutilezas da ordem social” como explica Lahire (2014, p.45) fornece elementos necessários para compreender a juventude na sua pluralidade, ou ainda, nos capacita a olhar para as juventudes e para as juventudes em contextos educacionais plurais. A pluralidade dos modos de constituição e de vivência da condição juvenil não ocorre somente em diferentes espaços escolares, mas permeia o cotidiano de cada escola.

Perceber e considerar as sucintas narrativas de si como modos de auto-observação e auto-reflexão, não excluindo a possibilidade de estranheza diante das mesmas nos espaços educativos, para então relacionar as dinâmicas, os condicionantes sociais e sentidos das trajetórias e condições individuais, pode ser um processo significativo, na medida em que possibilita compreender a condição juvenil na escola. Compreende-se dessa forma que se a escola configura-se como um dos espaços de socialização na relação com as demais instituições sociais e culturais, ela caracteriza-se também como um espaço de fala e de silêncio significativo em que se transpassam os processos socializadores de outras instâncias sociais.

Contudo, olhar e escutar com atenção estes mínimos dizeres, estes micro relatos, estas sucintas narrativas de si, entre o estranhamento e a familiaridade, entre o revelado e o silenciado, aponta uma postura perante as juventudes nos espaços educacionais. Configura-se como uma possibilidade que visa a contribuir na compreensão da condição juvenil e nos modos de reinterpretação pelo próprio jovem da sua condição e do potencial das narrativas autorreferenciais na escola como modo de percepção do outro e, assim, como modo de atuação nas relações educativas.

Referências

- ABAD, Miguel. *Crítica política das políticas de juventude*. In: FREITAS, Maria Virgínia, PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN, 2010.
- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Ministério da Educação, 2017.
- BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias: direito, literatura e vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação e Realidade*. v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abr. 2014.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 16/07/2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51, set-dez 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. *Biografía y educacion: figuras del individuo-proyecto*. Editorial de La Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2009.

DUBET, François. *As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas*. Dossiê. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan/abril. 2012, p. 22-70. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100003. Acesso: 02/07/2016.

_____. *Sociologia da Experiência*. Lisboa : Instituto Piaget, 1994.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57.

LAHIRE, Bernard. *O fator social*. Entrevista (2012). Disponível em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=13399>. Acesso: 19.04.2014.

_____. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira, IRIART, Mirela Figueiredo Santos, et al. *Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio*. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso: 23/02/2016.

LEVI, Giovanni, SCHIMITT, Jean Claude. (Org). *História dos jovens: da antiguidade a era moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 1996, vol.1.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANNHEIN, Karl. *O problema sociológico das gerações*. In: FORACCI, Marialice M. (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1982.

MORAIS, Amaury César, GUIMARAES, Elisabeth da Fonseca. *Metodologia de ensino em Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

PAIS, Machado. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos*. Revista Análise Social. Vol. XXV, 1990, p.139-165. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_sociologica_da_juventude_0.pdf Acesso: 19/08/2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). *ALTERidade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. Histórias de vida, narrativas (auto)biográficas e docência na educação infantil. In: TAKEUTI, Norma B. NIEWIADOMSKI, Cristophe. *Reinvenções do Sujeito Social: teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 256-270.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Documentário

Nunca me sonharam. Dir. Cacau Rhoden. Brasil, 2017.

Recebido em: 18 de maio de 2018

Aceito em: 31 de julho de 2018

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

ALVES, Maria Alda de Sousa; ROWER, Joana Elisa. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia. Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. v. 2, n. 2, p.95-108, 2018.