

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOSSOCIOLOGIA DE  
COMUNIDADES E ECOLOGIA SOCIAL**

**ALINE ANDRADE DE CARVALHO**

**SER EM AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDES,  
COMUNIDADE E ENGAJAMENTO A PARTIR DA  
EXPERIÊNCIA DO GAIA JOVEM**

**RIO DE JANEIRO**

**2023**

ALINE ANDRADE DE CARVALHO

SER EM AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDES,  
COMUNIDADE E ENGAJAMENTO A PARTIR DA  
EXPERIÊNCIA DO GAIA JOVEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Psicologia

Orientador Prof. Dr. Milton N. Campos

RIO DE JANEIRO

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

A331 Andrade de Carvalho, Aline  
SER EM AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDES,  
COMUNIDADE E ENGAJAMENTO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO  
GAIA JOVEM / Aline Andrade de Carvalho. -- Rio de  
Janeiro, 2023.  
254 f.

Orientador: Milton Campos.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-  
Graduação em Psicossociologia de Comunidades e  
Ecologia Social, 2023.

1. Juventude. 2. Comunidade. 3. Engajamento. 4.  
Motivação. 5. Processos Psicossociais. I. Campos,  
Milton, orient. II. Título.

**FOLHA DE APROVAÇÃO****SER EM AÇÃO:**

Reflexões sobre juventudes, comunidade e engajamento  
a partir da experiência do Gaia Jovem

Aline Andrade de Carvalho

Tese submetida ao Corpo Docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora.

Aprovada por:



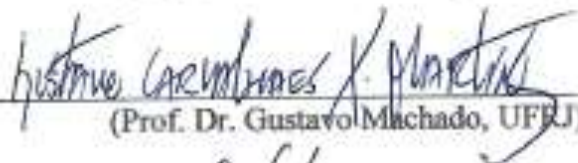
(Prof. Dr. Milton N. Campos, UFRJ)



(Profa. Dra. Monica Machado, UFRJ)



(Profa. Dra. Ivana Bentes, UFRJ)



(Prof. Dr. Gustavo Machado, UFRJ)



(Profa. Dra. Ana Lucia Enne, UFF)

Rio de Janeiro,  
09 de março de 2023

## RESUMO

Esta pesquisa parte da constatação de que as instituições e formas políticas de hoje, concebidas por adultos e com base no paradigma da sociedade moderna, parecem não motivar os jovens a se engajarem na política tanto quanto seria esperado. Com a hipótese de que para o jovem se engajar é preciso “fazer sentido”, chegamos à seguinte questão de pesquisa: quais aspectos subjetivos, sociais e objetivos estariam relacionados ao engajamento jovem em ações comunitárias? Para respondê-la, realizamos um estudo de caso a partir da experiência concreta de jovens de 18 a 25 anos que participaram do programa Gaia Jovem entre 2013 e 2021, a fim de investigar: (1) suas motivações para se envolver em ações coletivas (como o Gaia, mas não se limitando a ele), (2) de que forma esta experiência proporcionou (ou não) aprendizados e habilidades a respeito de processos coletivos e da vida em sociedade em geral e (3) quais desdobramentos encontra (ou não) em sua vida hoje. Para tal, nos apoiamos na teoria da Ecologia de Sentidos, que serve de referencial teórico para esta investigação, e a organização da análise dos resultados nas categorias subjetiva, social e objetiva. Ao fim da pesquisa, chegamos identificamos estímulos, práticas e ambientes potencializadores da ação coletiva enquanto expressão da subjetividade do indivíduo em objetivação no mundo, o que chamamos de “Ser em Ação”: para ocorrer engajamento das juventudes em ações coletivas, no plano objetivo, é necessário que haja produção de sentidos de motivação, etapa anterior que se dá no plano da subjetividade, e o que ocorre, como nos mostra este estudo, através das interações sociais em processos de aprendizagem em comunidade.

**PALAVRAS CHAVE:** Juventudes, Comunidade, Engajamento, Motivação, Processos psicossociais, Produção de sentidos

## ABSTRACT

This research starts from the observation that the institutions and political forms of today, designed by adults and based on the paradigm of modern society, does not seem to motivate young people to engage in politics as much as would be expected. With the hypothesis that for young people to engage it is necessary to “make sense”, we arrived at the following research question: which subjective, social and objective aspects would be related to young people's engagement in community actions? To answer it, we carried out a case study based on the concrete experience of young people aged between 18 and 25 who participated in the Gaia Jovem program between 2013 and 2021, in order to investigate: (1) their motivations for getting involved in collective actions (like Gaia, but not limited to it), (2) how this experience provided (or not) lessons and skills about collective processes and life in society in general and (3) which improvements they find (or not) in their lives today. For this, we rely on the theory of the Ecology of Senses, which serves as a theoretical framework for this investigation, and the organization of the analysis of the results in the subjective, social and objective categories. At the end of the research, we identified stimuli, practices and environments that potentiate collective action as an expression of the subjectivity of the individual in objectification in the world, what we call “To be in action”: for youth to engage in collective actions, on an objective level, it is necessary to have production of sense of motivation, a previous stage that takes place in the subjectivity plane, which happens, as this study shows us, through social activities in community learning processes.

**KEYWORDS:** Youth, Community, Engagement, Motivation, Psychosocial processes, Production of meanings

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Sobre o Gaia Jovem .....</b>	<b>20</b>
1.2.1 A semente do Gaia Jovem no Brasil .....	21
1.2.2 A organização como um organismo .....	23
1.2.3 Aprendizagem: A Jornada .....	25
1.2.4 Experimentação: O Gaia Jovem em Ação .....	28
1.2.5 Reconexão: O Festival Gaia Jovem .....	29
1.2.6 Pensando global, agindo local: Gaia Youth Community .....	30
1.2.7 Desenho do Projeto de Vida (DPV) .....	31
<b>1.3 Algumas percepções e novos questionamentos .....</b>	<b>32</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA TEMÁTICA .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Juventudes .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Comunidade .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3 Engajamento .....</b>	<b>53</b>
<b>3 PROBLEMATIZAÇÃO .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Apontamentos sobre juventudes e participação política .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Desengajamento na política tradicional: para além da apatia e descrença.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Cognição, motivação e engajamento .....</b>	<b>68</b>
<b>3.4 O papel das mídias digitais .....</b>	<b>71</b>
3.4.1 Impactos do digital no cotidiano das juventudes.....	71
3.4.2 Ativismo online.....	73
3.4.3 Potências e limites das mídias digitais .....	75
<b>3.5 Para além do tradicional e do digital: aprendizagem em comunidade como estratégia política .....</b>	<b>81</b>
<b>3.6 Juventudes e política no Brasil: de junho de 2013 às eleições de 2018.....</b>	<b>87</b>
3.6.1 As ocupações, das ruas para as escolas .....	93
3.6.2 A encruzilhada da esquerda brasileira .....	96
3.6.3 Juventudes, comunidade e engajamento na “nova direita” .....	97
3.6.4 Brasil pós 2018 .....	100

<b>4 QUADRO TEÓRICO .....</b>	<b>102</b>
<b>4.1 Entre sujeitos e comunidades: a Psicologia Social no Brasil .....</b>	<b>102</b>
4.1.1 Cognição, interacionismo e representações .....	103
4.1.2 Comunidade, psicologia e movimentos sociais na América Latina .....	108
4.1.3 Epistemologia em disputa .....	111
<b>4.2 Ecologia dos Sentidos .....</b>	<b>114</b>
4.2.1 A dinâmica da Ecologia dos Sentidos .....	116
4.2.2 Uma visão integrada do mundo: as dimensões subjetivas, sociais e objetivas.....	121
<b>4.3 As teorias do Gaia .....</b>	<b>124</b>
4.3.1 Tecendo distanciamentos e algumas críticas .....	131
<b>5 QUESTÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>134</b>
<b>6 METODOLOGIA .....</b>	<b>136</b>
<b>6.1 Abordagem qualitativa exploratória.....</b>	<b>136</b>
<b>6.2 Estratégias de amostragem documental e de sujeitos .....</b>	<b>138</b>
6.2.1 Documentos .....	139
6.2.2 Sujeitos .....	140
6.2.3 Instrumentos de pesquisa .....	141
6.2.3.1 História Oral .....	142
6.2.3.2 Diário de campo .....	142
6.2.3.3 <i>Survey</i> .....	143
6.2.3.4 Entrevistas semiestruturadas em profundidade .....	144
6.2.3.5 Max QDA .....	146
6.2.3.6 Mapa mental .....	146
6.2.3.7 Grupo focal .....	149
<b>6.3 Considerações sobre ética em pesquisa em ciências humanas .....</b>	<b>149</b>
<b>6.4 Coleta, análise e interpretação de dados .....</b>	<b>151</b>
6.4.1 Coleta .....	151
6.4.2 Análise e interpretação de dados .....	152
<b>7 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>159</b>
<b>7.1 A juventude gaiana: Dados quantitativos .....</b>	<b>160</b>
<b>7.2 Aspectos subjetivos, sociais e objetivos do Gaia Jovem .....</b>	<b>167</b>
7.2.1 Dimensão subjetiva: por uma pedagogia do sensível .....	168



7.2.2 Dimensão social: aprendizagem em comunidade como estratégia de engajamento .....	176
7.2.3 Dimensão objetiva: ambientes, práticas e redes para a transformação .....	188
<b>7.3 (Des)motivação e (des)engajamento: a experiência da Urucum e do Horto Florestal .....</b>	<b>199</b>
<b>7.4 Ser em ação .....</b>	<b>205</b>
<b>8. DISCUSSÃO .....</b>	<b>210</b>
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>219</b>
<b>10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>225</b>
<b>ANEXO I - MODELO DO REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE).....</b>	<b>253</b>

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas e todos jovens que, ainda que não saibam, colocam o seu ser em ação no mundo.

Em especial, a Alice, Amanda, Bruna, Carine, Davi, Everton, Felícia, Felipe, Gabriel, Haydée, Julia, Lara Gama, Lara Rodriguez, Leandro, Luka, Milena, Nicholas, Pedro Dante, Radhayoga, Rafael, Tauane e Yasmin, que me ajudaram a tentar compreender o que motiva um jovem a se engajar em comunidade.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Milton Nunes Campos, pela competência, compreensão e incentivo com os quais conduziu este processo de transformar uma paixão em uma pesquisa científica;

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Monica Machado e Dr<sup>a</sup>. Ana Lucia Enne, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação aos professores Dr. Gustavo Machado e Dr<sup>a</sup>. Ivana Bentes por terem aceito o convite de participar da Banca de Defesa;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de doutorado;

Aos colegas do grupo de pesquisa Inter@ctiva Almir Fernandes, Rosangela Carvalho, Nathalia Ronfini, Fabiane Proba, Leonardo Viana, Juliana Nunes, Carla Cerqueira, Victor Rocha e a professora Dr<sup>a</sup>. Patrícia Burrowes, pelas inestimáveis trocas intelectuais, afetivas e gastronômicas. E aos colegas, professores e funcionários do EICOS UFRJ, por contribuírem para a construção de um campo de estudos interdisciplinar, comunitário e decolonial na Psicossociologia;

A todas as pessoas que fizeram o Gaia Jovem nascer e desabrochar, em especial Gabriela Cilento, Janaina Riccioppo, Tião Guerra, Priscila Acciolly, Julia Bertolini, Phi Motta, Ana Leite e Lucia Casoy, que foram parceiros nesta empreitada; À comunidade do Horto Florestal, por ter recebido o projeto de extensão; E toda rede internacional do *Gaia Education* e *Transition Towns* pela inspiração em transformar o mundo que habitamos;

Às colaboradoras no processo de escrita da tese: Patricia Freitas, Flôr de Lis Xavier e Aline Miranda que me apoiaram nas transcrições, Adriana Carneiro pelo compartilhamento do *software* MaxQDA, Dharani Coppola que me ajudou na revisão das referências bibliográficas e aos muitos colegas com os quais pude compartilhar reflexões, inquietações, dúvidas e referências bibliográficas;

A toda minha família pelo apoio, em especial minha mãe Sheyla e minha irmã Daniele, por nunca duvidarem dos meus sonhos, por mais ousados que pareçam – e são;

Ao meu companheiro, Alexandre, pelo desabrochar de um amor saudável, sincero e parceiro, o que muito me apoiou nesta reta final;

Às amigadas e afetos que foram companhia e esteio nestes últimos cinco anos, atravessando uma pandemia, mudanças, viagens de trabalho, reviravoltas, novos projetos e descobertas: eu poderia escrever uma tese só sobre vocês - comadres, alquimias femininas, fraudes, memers, teresiners e desfrutecentes.

Ao presidente Luís Inácio Lula da Silva, por encabeçar o sonho brasileiro de um país democrático, justo e criativo, e à recriação do Ministério da Cultura, que diz muito sobre o Brasil que eu acredito;

À Lumiar, este reduto mágico que há nove anos eu chamo de morada, a meus guias espirituais e mestres encarnados que me acompanham, protegem e orientam, e em especial a Yemanjá, que me deu esta missão: Ser em ação.

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertold Brecht

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mandala das 4 dimensões do Gaia Education .....	26
Figura 2 - Mapa mental do objeto de pesquisa .....	147
Figura 3 - Mapa mental da problematização .....	148
Figura 4 - Palavras chaves e subcategorias da dimensão Subjetiva .....	155
Figura 5 - Palavras chaves e subcategorias da dimensão Social .....	156
Figura 6 - Palavras chaves e subcategorias da dimensão Objetiva .....	157
Figura 7 - Jovens gaianos por gênero .....	161
Figura 8 - Jovens gaianos por Estado .....	161
Figura 9 – Autodeclaração de raça/cor de pele de jovens gaianos .....	162
Figura 10 – Autodeclaração de vinculação religiosa de jovens gaianos .....	163
Figura 11 – Renda familiar de jovens gaianos .....	164
Figura 12 – Escolaridade de jovens gaianos .....	165
Figura 13 – Jovens gaianos no mercado de trabalho .....	165
Figura 14 – Relação entre estudo e trabalho de jovens gaianos .....	166
Figura 15 – Como os participantes da pesquisa chegaram no Gaia Jovem .....	166

## 1. INTRODUÇÃO

Os seres humanos são seres sociais. Através de nossas interações comunicativas, atravessamos processos de produção de sentidos em relação ao mundo e também agimos sobre ele. À parte aqueles que agem com intuito de fazer mal por toda a sorte de razões que aqui não cabe discutir, aparentemente todos desejam um mundo melhor – as divergências, rupturas e dissidências se dão justamente em como fazê-lo. Entre motivações subjetivas de nosso processo de individuação e estímulos objetivos apresentados aos sentidos do que percebemos como realidade, da qual somos cocriadores, observamos uma dinâmica complementar: por um lado, a interação com o mundo que nos rodeia, suas disputas sociais e a forma como essas dinâmicas nos atravessam; por outro, as dinâmicas internas e necessidades subjetivas de cada indivíduo que, em interação, desejam ter impacto no mundo.

Nossa motivação para empreender esta pesquisa parte justamente do interesse em investigar, mais precisamente, o processo de produção de sentidos a respeito do engajamento em ações coletivas por parte de jovens brasileiros. Em observações empíricas que precedem esta pesquisa de doutorado, notamos que, de maneira geral, nos movimentos políticos aos quais aqui nos referiremos como “tradicionais”, há considerável emprego de energia na resolução dos problemas sociais, através da criação de marcos legais e instituições regulatórias que possam assegurar direitos gerais e específicos sob perspectivas consideradas socialmente justas. No entanto, de maneira geral, tais organizações parecem priorizar o combate às opressões e a justiça social no campo objetivo e material em relação às questões subjetivas de seus atores - ainda que isso possa significar reproduzir opressões no nível de sua organização interna e nas relações de poder.

Além disso, também reconhecemos que o contexto de liberdade individual da modernidade, considerada “líquida” na sua fase contemporânea (BAUMAN, 1998), tem efeitos sociais notórios: em um mundo onde há excesso de estímulos, observamos que sujeitos sociais privilegiados tendem facilmente a se perder em suas questões e conquistas pessoais e ignorar realidades menos favorecidas. Por sua vez, há um projeto político por trás de uma cultura de massa que, sobretudo nas periferias, propaga o mito de uma meritocracia possível e/ou uma providência divina para melhorar suas condições de vida, desconectando-se assim da raiz do problema que

mantém uma estrutura econômica desigual. (Claro, vale esclarecer aqui que não podemos generalizar os papéis sociais supostamente ocupados por estes sujeitos nessa estrutura social, e tampouco desconsiderar os muitos sentidos produzidos na manutenção dessas relações).

O que acabamos de expor nos leva a um diagnóstico inicial que abre um processo de problematização. Quando se trata de investigar a ação coletiva, uma questão sempre permanece no centro das observações: o que motiva as pessoas a se engajarem em dispositivos coletivos e quais dinâmicas afetam e são afetadas pelas interações sociais? Em se tratando de jovens brasileiros nas primeiras décadas do século XXI, nos perguntamos quais especificidades e pistas podemos encontrar para compreender um suposto desengajamento na política, em relação às gerações anteriores, conforme insiste em afirmar o senso comum, como veremos adiante. Para tal, esta pesquisa se dedicou a explorar a relação entre juventudes, comunidade e engajamento através de um estudo de caso a partir da história oral de participantes da comunidade de aprendizagem do Gaia Jovem e documentos que coletamos e produzimos, amparada na teoria da Ecologia dos Sentidos.

Começamos este trabalho com uma explanação geral do contexto da pesquisa e nossa motivação em empreendê-la, seguida de uma apresentação geral do projeto do Gaia Jovem, seu histórico, metodologia e desdobramentos. Na sequência, apresentamos a revisão de literatura a respeito de juventudes, comunidade e engajamento. A partir dela, foi possível aprofundar a compreensão destes conceitos através de informações teóricas e reflexões temáticas ao longo da problematização, que traz apontamentos sobre juventudes e participação política, desengajamento na política tradicional, além de apresentar estudos sobre cognição, motivação e engajamento de jovens. Também falamos sobre o papel das mídias digitais, os impactos do digital no cotidiano das juventudes, ativismo online e potências e limites das mídias digitais, chegando na ideia de aprendizagem em comunidade como estratégia política. Em seguida, ampliamos a discussão para falar sobre juventudes, engajamento, território e política no Brasil em particular: nesta seção, encontram-se reflexões sobre as jornadas de junho de 2013, as ocupações nas ruas e escolas entre 2014 e 2016, a encruzilhada que se encontrou a esquerda brasileira desde então, o engajamento jovem na “nova direita” e o cenário nacional desde as eleições de 2018 até a conclusão desta tese, durante o acirrado período eleitoral de 2022.



Após contextualizar e problematizar o nosso objeto de estudo, apresentamos o quadro teórico empregado – a Ecologia dos Sentidos -, passando desde a construção do campo da Psicologia Social no Brasil e na América Latina até as referências teóricas que estão por trás do currículo da Educação Gaia. Na sequência, apresentamos a questão de pesquisa, a metodologia empregada e suas estratégias de amostragem, instrumentos de pesquisa, coleta e interpretação dos dados. Assim, chegamos na análise de dados quantitativos e qualitativos sobre a juventude gaiana e os aspectos subjetivos, sociais e objetivos do Gaia Jovem, apontando também reflexões sobre desmotivação e desengajamento. Por fim, apresentamos a nossa tese – Ser em ação – e finalizamos este trabalho com uma discussão geral sobre os pontos abordados e considerações finais.

Apresentamos a seguir estas narrativas, que entre aspectos subjetivos e objetivos, nos revela a produção de sentidos (CAMPOS, 2017) dos jovens de hoje na busca por conhecer a si mesmos e transformar isso em ação no mundo - o que aqui chamamos de “ser em ação”.

### **1.1 Contexto da pesquisa**

Vivemos hoje em uma sociedade profundamente conectada em rede (CASTELLS, 2010), regida por inteligências coletivas (LEVY, 2007), com cada vez mais complexos processos cognitivos de organização social (MATURANA; VARELA, 1980). Em outros termos, compreendemos a emergência de um novo paradigma, de maior complexidade (MORIN, 2007), no qual o potencial de reinvenção humana reside justamente no espaço “caórdico” (HOCK, 2009) - ou seja, entre a ordem social estabelecida e o caos criativo. Isto nos convida a repensar a organização política e científica moderna (SANTOS, 2010) sob a perspectiva de três ecologias (GUATTARI, 2005): a subjetividade humana, as relações sociais e o meio ambiente. Veremos que, a fim de investigar as possibilidades de incidência no mundo para além da política tradicional, problematizaremos os níveis micro e macro de ação política (GUATTARI, 2000) que irão nos apoiar a pensar em outras alternativas sob novos paradigmas.

O estudo que desenvolvemos e apresentamos nessa tese trata sobre juventudes, comunidade e engajamento, e algumas das inquietações que inspiram esta pesquisa são: Quais dinâmicas seriam inerentes à ação coletiva a fim de que jovens possam manifestar seu potencial de criação de realidades, conectadas às suas

mais profundas motivações interiores? Quais metodologias e ambientes pedagógicos podem apoiar ou desfavorecer este processo? Considerando o atual estágio de desenvolvimento e destruição que a humanidade alcançou, o que as juventudes tem a nos ensinar no sentido de inovação em nossas organizações sociais a fim de promover um resgate do que é simples e potente?

Há sete anos tenho estado implicada pessoalmente na construção do Gaia Jovem, uma comunidade de aprendizagem e engajamento em projetos colaborativos que vem desenvolvendo experiências no Estado do Rio de Janeiro desde 2013. Nesta trajetória, o que temos observado é que muitos jovens, especialmente os de classe média, veem-se diante de um duplo desafio: por um lado, todo complexo processo de subjetivação inerente à adolescência e juventude, permeado por uma certa necessidade de assumir uma identidade original em meio a um universo repleto de cobranças e competição; por outro lado, sentem-se responsabilizados e instados a agir concretamente no mundo, seja em suas realidades mais imediatas (família, escola, bairro, círculos dos quais fazem parte) ou nos problemas do mundo em geral (devastação do meio ambiente, desigualdades sociais, corrupção, etc.) - ainda que admitam muitas vezes não entender como os processos sociais funcionam, o que termina por confundir, angustiar e/ou afastá-los ainda mais de uma ação efetiva. Nesse trabalho de pesquisa problematizamos se o engajamento do jovem em determinadas ações coletivas está diretamente relacionado à sua percepção de sentido individual a respeito destas ações e qual relevância ou efetividade elas apresentam ter, a ponto de motivá-lo a engajar-se. Sob esta perspectiva, a motivação para o engajamento em ações coletivas poderia ser compreendida como uma forma de atuação política.

Para falar sobre juventudes e engajamento no Brasil contemporâneo, não podemos deixar de mencionar também os acontecimentos políticos que se sucederam a partir de 2013 – curiosamente, o primeiro ano do Gaia Jovem. Cabe neste ponto mencionar que esta é uma parte da História, com H mesmo, muito cara para mim que, desde a minha própria juventude, sempre me vi interessada por e engajada em ações coletivas – talvez daí o interesse no tema de pesquisa. Seja no movimento estudantil da Comunicação durante a graduação e no movimento social da Cultura no âmbito da militância, da gestão pública e da academia desde 2008; na monografia a respeito da motivação por trás dos movimentos da Tropicália e dos Pontos de Cultura que acabou

se tornando livro (CARVALHO, A., 2009); ou analisando a política brasileira para a Cultura Digital no mestrado na Université Paris 8, na França, tais experiências me levaram a conhecer e me aproximar do ativismo hacker e do movimento de ocupações europeias entre 2010 e 2012.

Particularmente em 2013 eu me encontrava trabalhando no Laboratório de Políticas Culturais da UFRJ e ativamente engajada nas manifestações de junho. Sob inesquecível adrenalina, com toques de resistência, otimismo e spray de pimenta, vivenciei de perto os protestos “Não vai ter copa!”, o nascimento da Mídia Ninja, Brasília pegando fogo – literalmente – naquele 20 de junho, a realização de assembleias populares, a violência policial durante os protestos, a reação perplexa e desorientada do PT e a sensação compartilhada de que algo muito grande e ainda incompreensível estava por se desenrolar.

Naquele 2013, meu engajamento nas ruas e o estranho desenrolar das manifestações me levou a questionar práticas políticas que sempre despertaram desconforto, mas que eram as únicas que eu conhecia. Foi quando eu conheci o movimento do Gaia e encontrei outros rumos de interesse pessoal e profissional, mas segui acompanhando o desenrolar da política brasileira a partir de outra perspectiva: das ruas do centro do Rio para as montanhas de Lumiar, na região serrana do estado. Embora naquele ano estivéssemos nas ruas bradando “Não vai ter copa”, a história não se desenrolou bem como esperávamos: teve Copa em 2014, teve ocupações jovens nas escolas em 2015, teve golpe em 2016, teve retrocesso, conservadorismo e cortes orçamentários em 2017, teve uma conturbada eleição presidencial em 2018 e teve um desmonte histórico de dez anos de políticas públicas em 2019<sup>1</sup>. Como se as coisas não pudessem piorar, presenciamos também uma pandemia global entre 2020 e 2021 que deixa, até o momento, um legado de quase dois anos de isolamento social, uma crise econômica devastadora e quase 700 mil mortos no Brasil.

Neste 2022, quando escrevo estas linhas, a situação das juventudes brasileiras não é exatamente parecida com a de quando eu era jovem: se nos meus 16 anos eu assistia pela televisão um líder sindical nordestino ser eleito presidente, aos 29 eu acompanhava via *streaming* a primeira mulher a ocupar tal cargo ser deposta por um *impeachment*. Minha referência afetiva e política da minha juventude é de um período de muitas possibilidades: proliferação de políticas públicas para cultura e educação,

---

<sup>1</sup> A repetição da expressão "teve" aqui é uma referência ao movimento "Não vai ter Copa"

inúmeras conferências, fóruns e conselhos populares, além do notável desenvolvimento tecnológico, que naquele momento se apresentava como uma possibilidade de concretização da utopia da aldeia global, com a atualização e criação de novos marcos regulatórios para o digital. Talvez por isso seja tão apaixonada a defesa que apresento das minhas convicções a respeito de outras políticas possíveis, e tão grande o pesar em constatar aonde chegamos. Justamente por isso, me parece oportuno e necessário observar o que aconteceu neste entremeio, no que diz respeito às juventudes e à política no Brasil entre 2013 e 2021.

É preciso esclarecer também que problematizamos aqui a noção de “atuação política”, não limitando-a apenas ao âmbito da democracia representativa. De maneira mais geral, adotamos o termo “ação política”, significando toda ação intencional subjetiva articulada nas interações com o mundo dito objetivo, seja em um ambiente institucionalizado ou não. Trata-se, portanto, de uma questão de ordem psicossocial, na qual a objetivação de suas ações no mundo prático reflete posicionamentos ideológicos, da mesma forma que sua subjetividade também é construída a partir desta interação com o mundo objetivo. É precisamente esta interação entre o “dentro”, o “fora” e a relação entre ambos, que nos interessa aqui. Acreditamos que a experiência pedagógica do Gaia Jovem em particular possa oferecer pistas empíricas que nos ajudam a problematizar a questão do engajamento das juventudes em ações coletivas de maneira geral.

## **1.2 Sobre o Gaia Jovem**

O Gaia Jovem é uma comunidade de aprendizagem fruto do *Gaia Education*, um programa educativo em design para a sustentabilidade criado em 2005 pela Rede Global de Ecovilas, que busca apoiar indivíduos na transição para uma vida mais sustentável social, econômica, ecológica e culturalmente. Mais do que uma simples tradução do currículo de adultos para jovens, o Gaia Jovem busca, através de diferentes dispositivos pedagógicos, potencializar a força transformadora de jovens através de espaços de aprendizagem como dinâmicas em grupos, jogos cooperativos, bioconstrução, plantio, arte, música e ferramentas de desenvolvimento pessoal e coletivo, em meio à natureza ou em ambientes urbanos.

Entre 2013 e 2017, o Gaia Jovem realizou cinco programas, quatro grupos de ação comunitária, dois festivais e um jogo *online*, além de algumas outras ações

pontuais. Com estas ações, alcançou em torno de 150 participantes e cerca de 500 pessoas indiretamente, de quatro cidades (Rio de Janeiro, Nova Friburgo, Juiz de Fora e São Paulo). Em 2019, no quadro do doutorado, busquei experimentar alguns dispositivos do Gaia Jovem no projeto de extensão Comunidade Horto Florestal: Ação e Transformação. A partir de 2018, o Gaia Jovem também se desdobra no Desenho do Projeto de Vida, com turmas no estado de São Paulo. Já em 2021, realizamos um terceiro Festival, desta vez 100% *online*, em função da pandemia da COVID-19. Relatamos nessa pesquisa narrativas, percepções, oportunidades, desafios e aprendizados destas experiências, através da história oral de jovens participantes, membros da equipe e observações pessoais coletadas ao longo desse percurso.

### 1.2.1 A semente do Gaia Jovem no Brasil

A primeira iniciativa voltada aos jovens brasileiros foi quando um grupo de “gaianos”<sup>2</sup>, reunidos na Cúpula dos Povos (encontro de movimentos sociais alternativos à Rio+20) em 2012 no Rio de Janeiro, começou a sonhar uma nova educação para crianças, baseada nos princípios do Gaia. Em 2013, o *Gaia Education*, organização filantrópica internacional que coordena a realização do programa ao redor do mundo, estava começando a desenvolver um currículo voltado para jovens, e sugeriu que o grupo o experimentasse no Brasil<sup>3</sup>. O projeto que havia sido elaborado para ser dentro de uma escola, a princípio, acabou sendo realizado em 2013 e 2014 em uma construção ecológica da PUC Rio, graças a uma parceria com a universidade, mas não exatamente integrado às suas atividades acadêmicas. Em 2015, o grupo decidiu sair do espaço institucional e experimentar realizar a jornada em revezamento em algumas casas de educadores e jovens, trazendo maior intimidade e senso de pertencimento.

Também em 2015, a convite do Vale de Luz, um espaço de vivências de inspiração antroposófica situado na zona rural de Nova Friburgo, outra dupla de gaianas levava o projeto do Gaia Jovem para o interior do estado. O sítio, onde vinte anos antes era inaugurada a primeira escola pública Waldorf do estado, costumava receber atividades educativas voltadas para adultos e crianças, mas o grupo gestor

---

<sup>2</sup> Pessoas que passaram pela jornada do *Gaia Education*.

<sup>3</sup> Tecido a muitas mãos, graças a Ana Lucia Leite, Paulo Sá, Mariana Carvalho, Livia Diniz, Anne Karoline Mello, Philyppe Motta, Julia Bertolini, Arthur Belino, Priscila Acciolly, entre outros.

identificava a necessidade de reaproximar os ex alunos, agora jovens, do espaço. Além de serem conhecidos na região por sua experiência em educação e desenvolvimento comunitário, o espaço em si apresentava uma estrutura ideal para a atividade. E assim nascia o Gaia Jovem Serrano<sup>4</sup>.

Ambas equipes do Gaia Jovem Rio e Serrano estavam em contato, mas apesar de compartilharem o mesmo currículo e alguns educadores parceiros, não havia braços e pernas para uma parceria oficial naquele momento. Assim, os dois programas seguiam de forma independente nas duas cidades e encontravam diferentes aplicações, resultados e aprendizados, os quais iremos explorar adiante. No final de 2015, o Gaia Jovem Serrano organizou um pequeno festival para o encerramento da primeira edição do programa e descobriu neste formato um importante espaço para potencializar as ações do Gaia Jovem. Alguns meses depois, graças a um edital da Secretaria de Estado de Cultura do RJ, convidamos a equipe do Gaia Jovem Rio para realizar, juntamente com a equipe do Gaia Jovem Serrano, um festival reunindo todos os jovens que haviam passado pelos programas a fim de reconectá-los, descobrir o que andavam fazendo de suas vidas e manter acesa neles a chama do Gaia. Assim, aconteceu em junho de 2016 o primeiro Festival Gaia Jovem, sob o chamado “O que está vivo em você?”. Era um momento muito especial, no qual não apenas jovens de diferentes cidades e contextos tiveram a oportunidade de compartilhar experiências, mas também as equipes se deram conta do quão potente poderia ser trabalhar juntos. O Gaia Jovem Serrano estava em sua segunda edição, enquanto o grupo do Rio decidira não realizar o programa naquele ano, e resolveram assim começar uma colaboração mais estreita.

Em novembro daquele ano o Brasil celebrava 10 anos do *Gaia Education* no país, e organizadores de programas de diversas cidades se encontraram no Festival Gaia Brasil + 10, do qual representantes do Gaia Jovem Rio e Serrano participaram e puderam estreitar laços. Em dezembro, se reuniram em um encontro afetuoso onde participantes de ambas equipes saíram e passavam o bastão para esse novo grupo, que passava a se chamar Núcleo Semente. Celebrávamos assim esta nova fase do Gaia Jovem Brasil como um só organismo.

---

<sup>4</sup> Graças à abertura de Tião Guerra, Lucia Casoy e Marianne Canella e a empolgação de Janaina Riccippo e eu, Aline Carvalho (à época também chamada de Satyan).

O ano de 2017 foi dedicado a aprofundar esta experiência, reunindo aprendizados, resultados e perspectivas sobre como o Gaia Jovem deveria prosseguir e continuar engajando jovens através da proposta do *Gaia Education*. Naquele ano também realizamos uma segunda edição do Festival Gaia Jovem: criamos a gincana *online* #21DiasdeGaia, experimentamos novos formatos como o Gaia Jovem na Estrada e o Pulso Gaia Jovem e apoiamos a criação da Urucum, uma comunidade intencional de jovens gaianos no sítio Vale de Luz. Era também um ano de forte crise política e econômica no país e o financiamento para projetos sociais ligados à cultura e educação se tornava um desafio. Ao final do ano, sem recursos financeiros para seguir realizando as atividades, a equipe foi naturalmente tomando outros rumos.

Naquele momento, a abertura da seleção para o programa de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social na UFRJ se apresentava para mim como um caminho possível para manter essa chama acesa. Assim, em 2018 dei início a este projeto de pesquisa, propondo experimentar e refletir sobre os dispositivos pedagógicos do Gaia Jovem a fim de compreender as motivações para o engajamento e potencializar a ação política de jovens. É importante lembrar que esta é uma história viva, e com muitos pontos de vista. Agradeço a oportunidade de registrar aqui minha narrativa: honrando nossas raízes, colhendo seus frutos, deixando novas sementes.

### **1.2.2 A organização como um organismo**

Um dos principais aprendizados que tivemos graças à interação com outros organizadores de programas ligados ao *Gaia Education* foi sobre a importância de “andar sua palavra” (da expressão em inglês *walk your talk*, que significa algo como fazer na prática aquilo sobre o qual se fala). Ou seja, buscar aplicar em nossas vidas, sempre que possível, o que ensinamos no currículo do programa. Não se tratava apenas de uma questão de coerência, mas percebemos que isto nos apoiaria a chegar aonde Gaia, enquanto força inspiradora, queria que chegássemos com o nosso trabalho. Isso também diz respeito a trocar o paradigma da “sustentabilidade” pelo da “regeneração” (WAHL 2019), nos convidando a nos perceber como parte deste ecossistema e, portanto, tanto do problema quanto da solução.

Neste sentido, começamos a nos perguntar que lugar o Gaia Jovem ocuparia



na vida dos jovens brasileiros. Percebemos que “*design* para a sustentabilidade”, que era a proposta original do curso, não era exatamente a motivação para buscar uma atividade extra escolar do tipo que oferecíamos. Isto não significa ignorar o currículo baseado nas quatro dimensões da metodologia original do *Gaia Education* (social, econômica, ecológica e visão de mundo), que de fato é uma grande contribuição para uma cultura de sustentabilidade integrada em diferentes contextos. Mas era preciso ir além.

A aplicação desta visão de mundo em uma perspectiva metodológica seria precisamente considerar o universo do jovem (e seus desejos, rotinas, agentes e motivações) no que quer que fizéssemos no Gaia Jovem. Não se trata de adultos ensinando jovens a resolverem seus problemas, mas uma dinâmica de aprendizagem mútua onde a criatividade, abertura e dinamismo jovens encontram a condução atenta do facilitador, que se coloca à serviço de ancorar um espaço de cocriação de realidades. Isso requer um considerável nível de presença a cada momento, e estar aberto a ser levado pelas perguntas, ainda que isso signifique ter que abrir mão de metodologias, conceitos e planejamentos anteriores.

Ao expandir esta percepção pedagógica de nossa ação no mundo, reconhecemos que o Gaia Jovem não se trata exatamente de um programa, mas sobretudo um espaço que proporciona ao jovem a possibilidade de simplesmente “ser”. Mais do que exigir deles a responsabilidade de consertar um mundo cuja destruição não foi exatamente culpa deles, o que estes jovens esperam de nós é, simplesmente, estar lá, “anfitriando”<sup>5</sup> um campo de liberdade criativa e confiança para que suas próprias respostas emergjam.

Com esta experiência encontramos um universo de possibilidades de aplicar os princípios do *Gaia Education* que fosse muito além do currículo em si, mas que chegasse mais perto do que os jovens – ou ao menos aqueles com os quais tivemos contato – estão buscando. Desta forma, passamos a compreender o Gaia Jovem como um organismo: o *Núcleo Semente* é o grupo de pessoas reunidas ao redor de valores e práticas compartilhadas que interage com a comunidade do Gaia Jovem (jovens, famílias, escolas, parceiros) nas ações realizadas; o *corpo* deste organismo são as atividades que anfitriamos e apoiamos, que podem encontrar várias

---

<sup>5</sup> O termo anfitriar, do inglês “*to host*”, é usado no universo da facilitação de grupos para expressar a função do facilitador de “anfitriar uma atividade”, ou seja, colocar suas habilidades de mediação a serviço de uma discussão, uma tomada de decisão, uma vivência em grupo etc.



possibilidades em termos de formatos, serviços e produtos; o *campo* é aquilo que transborda, esta zona de influência que irá responder (ou não) à interação que acontece entre nós enquanto organismo e o que está ao redor (contexto social político, e econômico, pessoas, organizações etc.).

O que percebemos é que são precisamente estas interações nas “bordas” que trazem inovação, o que alimenta de volta (da expressão em inglês *feedback*) o organismo em si, que pode assim se adaptar para responder às dinâmicas do contexto através de uma dinâmica viva e em construção. Isso significa que, para a nossa cultura organizacional, são precisamente estes frutos que nutrem de volta o corpo deste organismo. Percebemos que estávamos diante de uma metodologia baseada na observação e interação com o que o campo estava nos apresentando e, assim, o novo Gaia Jovem emergia diante de nós como um ciclo integrado: Aprendizagem (Jornada) – Experimentação (Grupos de ação territorial) – Reconexão (Festival). Um fluxo vivo: sem começo e sem fim, mas com um propósito.

### **1.2.3 Aprendizagem: A Jornada**

Criado em 2005 pela Rede Global de Ecovilas, o *Gaia Education* é um programa de Design para a Sustentabilidade que está presente hoje em mais de 40 países, sendo reconhecido pela UNESCO como uma das contribuições oficiais para a Década do Desenvolvimento Sustentável no Mundo. A fim de apoiar o fortalecimento comunitário e a resolução de problemas locais com base em um olhar multidisciplinar, seu currículo aborda o desenho de projetos sustentáveis através da chamada “mandala 4D”, que apresenta a sustentabilidade sob quatro dimensões: Social, Econômica, Ecológica e Visão de Mundo, além do Design de Projetos, um eixo de ordem prática a fim de integrar todas as dimensões.

Figura 1: Mandala das 4 dimensões do *Gaia Education*

Fonte: <https://gaiabotucatu.wordpress.com/2016/01/25/o-gaia-education-e/>

Considerando a conexão entre questões globais e ações locais, um dispositivo que está diretamente relacionado com a jornada do Gaia Jovem é o conjunto de “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015), dos quais o *Gaia Education* é parceiro estratégico da Organização das Nações Unidas em sua implementação. Criados em 2015, os chamados ODS fornecem uma agenda através da qual os países participantes da Organização das Nações Unidas se comprometem com o desenvolvimento sustentável em escala global até 2030. Para que os 17 ODS sejam efetivos em uma escala local e regional, é importante uma atenção cuidadosa às especificidades bioculturais de cada comunidade, a fim de levar a uma mudança de comportamentos fundamentada em novos paradigmas e ao mesmo tempo sintonizadas com os ecossistemas e a cultura local – o que dialoga diretamente com a proposta da jornada de aprendizagem do Gaia:

No objetivo 4, que diz respeito a “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, online), identificamos a dimensão Social na busca por reconhecer e fortalecer os vínculos cooperativos já existentes na comunidade ou grupo em questão, através de dispositivos pedagógicos inovadores e novas formas de produção de conhecimento. A partir de práticas colaborativas e dinâmicas de grupo, são trabalhadas habilidades de comunicação, liderança e tomada de decisão, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem e governança sob o paradigma da colaboração.

No objetivo 8, que versa sobre “Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos” (ONU, 2015, *online*) reconhecemos a dimensão Econômica, na qual são apresentados debates e experiências de economia solidária e comércio justo ao redor do mundo, a fim de proporcionar, aos jovens, bases para criar suas próprias estratégias para enfrentar a atual crise de recursos que atinge todo o planeta. O objetivo em última instância é apoiar o reconhecimento de habilidades e potenciais locais que possibilitem a resiliência econômica do território através de soluções criativas e inovadoras.

Já no objetivo 11, “Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis” (ONU, 2015, *online*) nos remetemos à dimensão Ecológica, que busca fomentar um olhar ampliado para as possibilidades de um desenvolvimento sustentável e resiliente. A partir da escuta dos interesses e necessidades locais, seu intuito é expandir o repertório do que é considerado sustentabilidade e apoiar práticas ecológicas nos territórios em diferentes biorregiões do planeta.

Por sua vez, o objetivo 16 fala sobre “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015, *online*), o que dialoga com a dimensão Visão de Mundo, que se propõe a proporcionar uma maior consciência da rede de relações e interações nas quais estamos inseridos, promovendo uma cultura da paz através de uma visão holística do mundo. Em territórios com diferentes níveis de integração com a natureza local e distintas formas de experiências comunitárias, esta dimensão vem a contribuir para a ampliação da sensibilidade, criatividade e regeneração da vida humana na Terra.

#### 1.2.4 Experimentação: Gaia Jovem em Ação

Como contado previamente, o Gaia Jovem começou como um programa de educação de design para a sustentabilidade baseada no *Gaia Education*, adaptando seu currículo para o universo e a linguagem jovens, através de um grupo de educadores experientes, comprometidos e sensíveis. Em 2016, começamos a perceber que estávamos transbordando para além de um curso com um currículo previamente estabelecido e consideramos importante discutir a nossa metodologia a fim de alinhar experiências anteriores e colher os aprendizados. Naquele momento, as questões que nos conduziam eram: Como agir no mundo após o fim do programa? Como o Gaia jovem pode apoiar os jovens a sentirem-se pertencentes às comunidades das quais eles são parte, mesmo em circunstâncias tão distintas?

Enquanto um curso, e especialmente para jovens, o desenho de projetos se apresentava então como um dos principais dispositivos pedagógicos, no qual o participante poderia experimentar na prática habilidades e aprendizados acessados durante as aulas. Organizados em grupos de trabalho, os jovens são estimulados a propor um projeto a ser realizado e trabalham de forma autônoma, com o apoio de um tutor, no período entre as oficinas temáticas de capacitação. Observamos que isso criava um senso de pertencimento – não apenas ao “mundo mágico” do Gaia durante o curso, mas também em seus territórios, onde eles poderiam de fato fazer alguma diferença quando o programa acabasse.

Conectados pela realização de ações na comunidade, a cada módulo são identificadas necessidades e possíveis estratégias relacionando as quatro dimensões da sustentabilidade com as ações desenvolvidas pelos jovens, que podem apresentar nos encontros presenciais os resultados das tarefas identificadas e realizadas, além de reflexões, dúvidas e aprendizados levantados ao longo do processo. Ao final da jornada, espera-se que cada grupo tenha desenhado e experimentado um projeto piloto relacionado às questões vivenciadas pela comunidade e, no último encontro, é realizada uma reunião final com o grupo todo a fim de avaliar o processo, a realização dos projetos e vislumbrar os próximos passos possíveis. O fim do ciclo do projeto é celebrado com um encontro aberto à comunidade onde os jovens podem compartilhar as realizações, aprendizados e estreitar os laços comunitários para, quem sabe,

seguir desenvolvendo suas atividades de forma autônoma mesmo após o fim da jornada.

Foi assim que criamos o Gaia Jovem em Ação na edição de 2016 do Gaia Jovem Serrano: tínhamos jovens de quatro diferentes cidades e contextos socioculturais completamente distintos e percebemos que realizar projetos em suas comunidades era não apenas uma forma de praticar o tal design para a sustentabilidade, mas, sobretudo, “manter acesa” dentro de cada um a “chama” do Gaia durante as semanas entre os módulos imersivos no Vale de Luz. Naquele ano, jovens participantes do Rio de Janeiro, Nova Friburgo, São Paulo e Juiz de Fora realizaram ações como jardinagem, oficinas criativas, jogos cooperativos, apresentações de música, teatro e circo, e uma bem-sucedida campanha de financiamento coletivo como parte de seus projetos desenhados e desenvolvidos ao longo do programa. Os resultados, impactos e legados destes grupos de ação territorial serão abordados em maior profundidade no capítulo de análise de dados.

### **1.2.5 Reconexão: O Festival Gaia Jovem**

O Festival Gaia Jovem é o momento em que, tendo passado a Jornada e o Gaia Jovem em Ação, podemos nos reencontrar e trocar experiências - e também uma oportunidade de novos jovens se aproximarem para conhecer um pouco do que é o Gaia. Em duas edições presenciais (2016 e 2017), vivenciamos oficinas artísticas de fanzine, artesanato, improvisação teatral, jogos cooperativos, jardinagem e plantio, meditações guiadas pela abordagem da ecologia profunda, 30 jovens iniciados em reiki e apresentações artísticas, durante quatro dias de interação, partilha e celebração. Foram 50 pessoas de sete cidades (Rio, Nova Friburgo, Niterói, Petrópolis, São Paulo, Juiz de Fora e Liberdade), diferentes cores, contextos e idades. Agenda coletiva, acordos e autogestão: tudo cocriado por um grupo de jovens que mostraram ter muito mais a nos ensinar.

O aspecto mais interessante da estrutura do Festival é seu formato de agenda aberta: como não precisávamos responder a um currículo específico ou exigências para certificação, tivemos total liberdade para cocriar a agenda junto aos participantes, com momentos diários para checar coletivamente as atividades e círculos de partilha todas as noites – um dos pontos mais comentados pelos jovens, como veremos nas

entrevistas. Embora contássemos com parceiros experientes em diferentes áreas, jovens e adultos eram igualmente convidados a apresentarem suas sugestões de atividades, a serem escolhidas pelo grupo. Apesar do aparente caos que precisávamos muitas vezes atravessar, ao fim muitos participantes comentaram sobre quão empoderador era se sentir responsável pela dinâmica do encontro e experimentar eles mesmos o lugar da facilitação de grupos.

Para a equipe, o principal resultado alcançado foi perceber o quão potente pode ser a ação coletiva, realizando por exemplo o Festival de 2017 em menos de um mês e apesar disso com um considerável índice de mobilização. Por outro lado, o montante levantado na segunda edição do Festival Gaia Jovem foi exatamente a quantia necessária para pagar custos básicos de alimentação, transporte e hospedagem e, ao fim, não tínhamos recursos para remunerar a equipe ou fazer um caixa para o projeto. Apesar de divertida, não parecia uma alternativa sustentável. Depois dessa experiência em toda a sua intensidade, a equipe decidiu encerrar as atividades, digerir os aprendizados e ouvir do campo quais seriam os próximos passos.

### **1.2.6 Pensando global, agindo local: a comunidade *Gaia Youth***

Depois de alguns anos experimentando a aplicação do currículo junto a jovens no Brasil, em 2017 fomos convidadas a participar da Semana Estratégica do *Gaia Education*, na Estônia, uma consultoria em grupo reunindo realizadores de programas Gaia junto a crianças, jovens e escolas ao redor do mundo, com o objetivo de sistematizar aprendizados e orientar o desenho do setor *The World We Want*<sup>6</sup> dentro da organização. Foi uma ótima oportunidade de olhar para nossa própria prática, compartilhar ideias e nos conectar com outras pessoas realizando experiências incríveis em educação para sustentabilidade e juventudes.

Os debates giravam em torno de quatro áreas (currículo, pedagogia, aprendizados e institucionalização), para os quais o Gaia Jovem levava algumas perguntas: Como fazer, em termos de novo currículo, uma transição do paradigma da “educação para a sustentabilidade” para uma “educação regenerativa”? Que tipo de espaço de aprendizagem queremos proporcionar para os jovens e como isso reflete uma “pedagogia Gaia” que seja transformadora? Quais conceitos, habilidades e

---

<sup>6</sup> “O mundo que queremos”, tradução livre do inglês.



competências dentro de um espaço educativo apoiam o jovem a conectar seu potencial pessoal com sua atuação no mundo? Como podemos ser coerentes entre o que propomos em sala de aula e como agimos no mundo, em termos de uma nova cultura organizacional?

Foram cinco dias de grupos focais, muitas trocas e importantes percepções sobre o que estávamos fazendo juntos, embora geograficamente separados. Cada experiência demonstrava uma riqueza biocultural singular, e essa era a nossa maior conexão. Por isso, o grupo seguiu motivado e realizando encontros virtuais periódicos a fim de trocar experiências e oferecer apoio mútuo durante alguns meses. Nesse tempo, além dos encontros *online*, seguimos experimentando cada um em sua biorregião<sup>7</sup> como colocar em ação o currículo da sustentabilidade, pensando globalmente e agindo localmente.

### **1.2.7 Desenho do Projeto de Vida (DPV)**

Igualmente inspirado no *Gaia Education*, o DPV foi um desdobramento do meu envolvimento pessoal com o Gaia Jovem: No Festival Gaia+10 em 2016 e o encontro do *Gaia Youth* na Estônia em 2017, tive a oportunidade de me aproximar de Gabriela Cilento, criadora do projeto. Tendo se tornado uma parceira de jornada e apoio mútuo em nossas tentativas de experimentar o Gaia Jovem em nossos territórios (eu no Rio e ela em São Paulo), desde 2018 contribuí com a construção da metodologia do DPV. Atualmente contribuo como educadora e conselheira em seus desdobramentos, a exemplo do Festival Collab Jovem, realizado em parceria com diversas organizações nacionais e internacionais.

O Desenho do Projeto de Vida, ou DPV, é uma tecnologia social de metodologia código aberto que apoia a construção de comunidades de aprendizagem sustentáveis para desenho de culturas regenerativas. De inspiração freireana e orientado pelo conceito de “comunidades de aprendizagem”, conforme propõe José Pacheco (2014), sua proposta pedagógica passa pela construção de roteiros de estudo junto a cada participante, de acordo com a autonomia de cada um e a partir do que se quer e do que é preciso aprender. Voltado a jovens educadores da educação básica, profissionalizante e universitária, a espinha dorsal do DPV é a sua trilha curricular

---

<sup>7</sup> Agradeço em especial Gabriela Cilento, Monica Petter, Henk Petter, Toomas Trapido e Mandy Merklein pelas trocas e motivação mútuas.

inspirada no *Gaia Education* e em outras propostas pedagógicas como o movimento Cidades em Transição, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Em seu corpo docente, o projeto conta com uma rede de educadores parceiros em torno de uma metodologia de aprendizagem autogerida com apoio de tutorias individuais.

De uma maneira geral, o objetivo do projeto é apoiar jovens que estão descobrindo seu lugar no mundo a identificar e fortalecer suas redes de apoio para a criação de pequenas ações pessoais, considerando a comunidade na qual se está inserido. Em construção desde 2018, temos observado na experiência do DPV que muitos jovens, em geral confusos e exaustos por sobrecarga de informação, sobretudo durante a pandemia, sentem-se atraídos por vivenciar espaços de fala, escuta, confiança e troca de saberes, mais do que engajar-se em grandes projetos a longo prazo. Por isso, é incentivado que os projetos de vida desenhados sejam colocados em prática de forma simples e objetiva, com os recursos disponíveis para transformar positivamente suas próprias realidades.

### **1.3 Algumas percepções e novos questionamentos**

Apesar da minha proximidade afetiva e profissional com o objeto de estudo em questão, procurei nesta pesquisa de doutoramento fazer um exercício de distanciamento possível para questionar minhas certezas, analisar criticamente a experiência e encontrar respostas para meus questionamentos a respeito do engajamento das juventudes.

Um dos primeiros pontos de atenção a este respeito é a orientação ideológica subjacente à própria existência de uma organização como o *Gaia Education*, criada e desenvolvida na Europa e, portanto, correspondente aos códigos sociais e culturais do chamado Norte global. Na aplicação prática de nossa experiência, percebemos que alguns conteúdos e exemplos precisariam de um esforço de tradução cultural (SANTOS; MENEZES, 2010), no sentido de corresponderem aos códigos culturais específicos do Brasil e da América Latina. Isto diz respeito também a escolhas pedagógicas com as quais optamos por romper, buscando educadores ligados ao próprio território e/ou ao grupo e focando menos na aplicação do currículo e mais na realização dos projetos comunitários.



Além disso, mais especificamente no contexto de ecovilas, estes ajuntamentos dizem diferenciar-se de comunidades ditas “tradicionais” por serem “intencionais”, ou seja, um grupo de pessoas escolhe deliberadamente viver juntas, sob códigos e dinâmicas elaboradas e decididas coletivamente por aquele grupo. Embora a proposta das comunidades intencionais apresente importantes questionamentos e contribuições para uma sociedade mais sustentável, sabemos que na atual conjuntura as boas práticas das ecovilas, propagadas no currículo do Gaia, nem sempre se aplicam às realidades das comunidades, em especial em países do Sul global. Dessa forma, se não nos propusermos a analisar criticamente nossas práticas e suas origens, corre-se um risco muito sutil de incorrer em uma postura deveras colonizadora, novamente apresentando “de cima para baixo” soluções oferecidas por países desenvolvidos às custas da exploração de países do sul, para um futuro mais sustentável – para quem?

Ainda assim, acredito que as experiências e projetos em torno do programa ao redor do mundo são um exemplo de que novas formas de ação política não são apenas possíveis e necessárias, como já estão acontecendo (SATYAN, 2017). Para além do currículo multidisciplinar e da rede global do *Gaia Education*, os relatos da maioria dos participantes expressam êxtase após a vivência no curso e, até onde sabemos, a curto prazo realizam mudanças impactantes em suas vidas pessoais: mudam de emprego, de cidade, de relacionamento, buscam estilos de vida mais simples e saudáveis – como foi possível comprovar na realização das entrevistas para essa pesquisa.

No entanto, sob uma perspectiva política, constatamos que algo ainda faltava na equação: depois de algum tempo, se o vínculo com o “campo” Gaia (ou seja, a rede de pessoas e projetos que orbita em torno da “comunidade gaiana”) fosse perdido, aquelas possibilidades de um novo paradigma pareciam ficar em uma memória quase onírica de uma experiência muito encantadora, mas que não se sustentaria no “mundo real”. Apesar de não termos encontrado estudos acadêmicos publicados que abordem este aspecto, a partir de nossa experiência empírica observamos o seguinte: a forma pela qual a jornada do *Gaia Education* é realizada propõe um questionamento de diversas dimensões da vida prática (carreira, saúde, relacionamentos, espiritualidade, alimentação, família, Entre outros) e, ao reunir teoria e prática, costuma ser muito mobilizadora. Por esta razão, as pessoas que passam por essa experiência costumam

criar um certo vínculo afetivo e identitário e muitas decidem trabalhar ou morar juntas, por exemplo. Por outro lado, quando este vínculo com o grupo é perdido, observamos que algumas pessoas tendem a desacreditar nas possibilidades de vida acessadas durante a jornada, com base na experiência material de suas próprias vidas, como se os conteúdos abordados fossem algo de ordem puramente teórica, distante de suas realidades, ou mesmo utópicos.

A problemática com a qual aqui trabalhamos é que quando se trata de jovens, o efeito “desencantador” de tal experiência pode ser ainda mais devastador. Como estes jovens, geralmente, ainda não possuem autonomia (legal, financeira, emocional) para tomar suas próprias decisões, acabam diante de um abismo entre o que vivenciaram dentro do curso, por um lado, e “o mundo real”, de outro. Além disso, nesta fase da vida, o próprio universo jovem já é suficientemente desafiador, o que aumenta a dificuldade de sustentar uma ação política fundamentada em novos paradigmas.

É justamente neste contexto que reside o interesse desta pesquisa: geralmente, nessa idade os jovens ainda não tomaram algumas decisões definidoras de sua ação no mundo. Por esta razão, se veem pressionados pelas encantadoras promessas de liberdade individual da sociedade de consumo, a buscar a identidade que ocupam no contexto em que estão inseridos (HALL, 2014), se é que ocupam algum lugar. Desta forma, observamos que, ao descobrirem que outras formas de vida em sociedade são possíveis, tanto jovens quanto adultos precisam se sentir apoiados para darem pequenos passos: não no futuro, mas no presente. Além disso, conectados com as questões existenciais pertinentes a essa fase da vida e, ao mesmo tempo, manifestando suas descobertas nas escolhas do dia a dia.

Assim sendo, interessados na identificação dos desafios e novas formas de expressão política de jovens na contemporaneidade, e com base na experiência empírica com o Gaia Jovem, suspeitamos que a motivação juvenil em participar de ações comunitárias estivesse diretamente ligada a três dimensões: a um senso de propósito em suas vidas individuais (dimensão subjetiva), às formas disponíveis de engajamento no meio onde se encontra (dimensão social) e ao impacto que consegue vislumbrar de sua ação em sua realidade (dimensão objetiva), o que iremos explorar com maior profundidade na análise dos resultados.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA TEMÁTICA

A revisão de literatura realizada para fins desta pesquisa encontrou um vasto e interessante cruzamento entre estudos a respeito de “juventudes”, “comunidade” e “engajamento”, a partir dos quais emergem temas como motivação, identidade, cidadania, novas mídias, comunidades virtuais, ativismo digital, processos de aprendizagem transformadores e novas formas de organização social. Para discutirmos essas noções, consideramos interessante observar algumas definições empregadas pelos autores dos artigos revisados, para então articulá-las em termos de uma problematização da questão que propomos trabalhar neste estudo.

A minha trajetória acadêmica no campo da Comunicação Social e a experiência profissional no campo das políticas públicas para a Cultura me proporcionaram, além de uma rica experiência, um olhar estratégico para os processos comunicativos enquanto campo de atuação política. Além disso, mais precisamente, foi na Psicossociologia que encontrei a pista para conciliar as dimensões subjetivas e objetivas de forma transdisciplinar, de modo a tecê-las pela via das trocas e negociações, em um mesmo campo de estudos. Por esta razão, nesta revisão da literatura visamos apresentar um recorte da produção a respeito dos temas “juventudes”, “comunidade” e “engajamento” ao redor do mundo, a fim de compreender o processo de motivação que leva jovens à ação coletiva ou comunitária, amparados por uma abordagem psicossociológica.

O que esta revisão temática nos revela é que as Ciências Sociais, por exemplo, têm como centro de seus estudos os processos políticos em torno da formação da sociedade, e não caberia aqui explorar todas as - muitas - correntes e visões a respeito. Já na Psicologia, são inúmeros os estudos articulando sobretudo a relação entre jovens, cognição, educação e inserção profissional. Mais especificamente sobre o tema de comunidades, temos diversos estudos na área da Antropologia, sob um viés mais etnográfico. Vemos ainda, desde meados do século passado, a formação do campo de estudos da Psicologia Social, que se dedica a observar as relações entre comunidade, subjetividade e sociedade. Vejamos agora em detalhe como este levantamento bibliográfico se relaciona e contribui para a nossa investigação.

## 2.1 Juventudes

Um tema que é comumente alvo de divergências e disputas é o conceito de “juventudes”. De caráter mais teórico, encontramos diversos estudos a respeito deste grupo, e nos interessa mais precisamente aqui aqueles que versam sobre a relação entre desenvolvimento cognitivo, hábitos culturais e contextos históricos (ABRAMO, 1997; DOLAN, 1991; ENNE, 2010; FLANAGAN; CHRISTENS, 2011; FREITAS, 2005; KRAUSKOPF, 2003; MACHADO, 2011; STEIN et al., 2005; TRANCOSO; AUGUSTA, 2014; MARTINEZ et al., 2017). Alguns estudos encontrados se dedicaram a observar também a relação entre juventudes e cidadania especificamente no Brasil (ABRAMO 1997; BASTOS et al., 2014; BORELLI; OLIVEIRA, 2010; FREITAS, 2005; HOLSTON, 2014; CARVALHO, 2020b), na América Latina e México (CABRERA, 2013; KRAUSKOPF, 2003; RADCLIFFE; WEBB, 2016), em outros países em desenvolvimento (ASHTANA, 2006; ILAVARASAN, 2013; ORTIZ, 2017), Canadá (BASTEDO, 2015; DUMITRICA, 2016) e na Europa (AUGUSTO, 2008; COLOMBO, 2010; HOPKINS; TODD, 2015; KRAFTL, 2013; MILLS et al., 2017). Ainda assim, a maioria dos estudos encontrados sobre juventudes e política foram desenvolvidos nos Estados Unidos (BALRIDGE, 2014; CAMMAROTA; FINE, 2008; DEGENNARO, 2018; JOSIC, 2011; OOSTERHOFF et al., 2018; STEIN et al., 2005; STRAMA, 1998; YANG, 2007).

Esse universo de pesquisas nos apoia a pensar algumas aproximações e diferenças entre as muitas juventudes possíveis - como sugere Rosângela Carvalho (2020), ao optar por utilizar o termo “juventudes” no plural, “pois plural é a condição juvenil” (p. 21), considerando a diversidade de definições e referências encontradas, como nos mostra o quadro a seguir:

Tabela 1: Critérios de idade para definição da categoria “juventude” na América Latina

<b>País</b>	<b>Faixa etária que define juventudes</b>
El Salvador	Entre 07 e 18 anos
Colômbia	Entre 12 e 26 anos
Costa Rica	Entre 12 e 35 anos
México	Entre 12 e 19 anos
Argentina	Entre 14 e 20 anos
Bolívia	Entre 15 e 24 anos
Guatemala	Entre 15 e 25 anos
Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai	Entre 15 e 29 anos
Nicarágua	Entre 18 e 30 anos

*Nota.* Adaptado a partir dos dados obtidos em Comissão Económica para América Latina el Caribe (2004).

Fonte: CARVALHO, R., 2020

No Brasil, segundo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), é considerado “jovem” o indivíduo entre 15 e 29 anos enquanto a Organização das Nações Unidas define a categoria na faixa etária entre 15 e 24 anos (ONU, 2019). No entanto, sabemos que existem muitas outras questões neste período da vida que não podem ser compreendidas pelo simples fato de estarem dentro de uma faixa etária. Por exemplo, Maria Virgínia de Freitas (2005) expõe que dentro da ampla noção de “juventude” encontra-se a distinção de dois momentos, com suas especificidades: a adolescência, que vai dos 12 aos 18 anos, como estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990), marcaria esta fase como “um período específico de desenvolvimento, de preparação para uma inserção futura” (p. 8), enquanto a noção de juventude (jovens adultos), estaria mais ligada à fase “de construção de trajetórias de entrada na vida social” (p. 8). Para Freitas (2005), esta imprecisão e superposição permitem “ambiguidades que podem resultar em invisibilidades e descon siderações de situações específicas que geram, em decorrência, a exclusão de múltiplos sujeitos do debate e do processo político atual” (p. 8).

Relativamente à disputa entre variados conceitos, a Comissão Económica para América Latina e Caribe (CEPAL) observa quatro os tipos de abordagem sobre as características da juventude (KRAUSKOPF, 2003): (a) juventude como período

preparatório, ou seja, de transição entre a infância e a idade adulta, demandando políticas voltadas à preparação para o mundo adulto, sobretudo no campo da educação; (b) juventude como etapa problemática, com ameaças à ordem social e/ou dificuldades de desenvolvimento, demandando políticas de saúde, justiça e segurança social; (c) o jovem como ator estratégico do desenvolvimento e o reconhecimento da sua potencialidade para responder às inovações tecnológicas e transformações produtivas, embora não se questione o modelo de desenvolvimento em si; e (d) a juventude cidadã, definição na qual os jovens deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios, e passam a ser considerados como sujeitos de direitos e demandantes de políticas intersetoriais.

Para seguirmos na contextualização deste tema, iremos considerar a noção de “geração” como uma composição de “indivíduos que vivenciaram eventos ou fatos históricos de grande relevância durante seu processo de socialização”, considerando que esta experiência em comum poderia gerar “a oportunidade desses indivíduos processarem esses acontecimentos de formas semelhantes, moldando seus valores e formas de pensar ao longo da vida” (MANNHEIM; YNCERA, 1993 *apud* CORDEIRO; FREITAG; FISCHER; ALBUQUERQUE, 2013, p. 3). O pesquisador português Nuno Miguel Augusto (2008) explica ainda que a percepção da juventude enquanto um grupo coeso costuma pendular entre uma visão romântica e uma visão pejorativa, a depender de como os jovens reagem em relação aos diferentes contextos sócio históricos (p.155).

Neste sentido, Enne (2010), nos conta que o imaginário social sobre um período singular entre a infância e a idade adulta tem início durante o que se convencionou chamar de “Modernidade”, consolidando-se em meados do século XX, com “o desmantelamento das instituições tradicionais, com destaque para a crise do modelo familiar patriarcal burguês” (p. 18). Além disso, Machado (2011) explica que com a consolidação de uma cultura de consumo na década de 1940, após a vitória americana na segunda Guerra Mundial, os rituais, direitos e demandas jovens passam a emergir na vida social pelo seu status de *teenagers*, como consumidores jovens interessados na cultura do entretenimento. A autora (2011) também comenta que se observa uma “tendência de uso da expressão adolescente quando a leitura do período é de ordem psicológica ou biológica, e da expressão jovem para fazer referência a especificidades culturais que marcam esse momento da vida” (p. 68).

Já Abramo (1997) nos mostra que, de uma maneira geral, a atenção dirigida a jovens se apresenta de maneira diferente de acordo com o meio e os contextos geográficos e históricos: nos Estados Unidos e Europa, por exemplo, vemos ao longo do século XX a criação de instituições governamentais responsáveis pela formulação de políticas para jovens, enquanto que na América Latina – especificamente nos países de língua espanhola – somente a partir dos anos 80 ocorrem ações institucionais de cooperação regional e ibero-americana voltadas às juventudes. Já no Brasil, a autora (1997) mostra como os anos 90 apresentam um movimento de inclusão das juventudes na pauta das políticas governamentais, voltadas mais para a formação profissional e serviços especiais de saúde, cultura e lazer. No entanto, alerta para o fato de que, em geral, essas políticas atuam no sentido da “contenção do risco real ou potencial desses garotos, pelo seu ‘afastamento das ruas’ ou pela ocupação de ‘suas mãos ociosas’” (p. 26), tomando “os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social” (p. 26).

Em uma perspectiva histórica, é interessante observar como se constituiu a tematização social das juventudes desde a metade do século passado no mundo ocidental. Abramo (1997) demonstra como nos anos 50 há a constatação de uma normalidade do desconforto adolescente como um momento patológico em si, um “comportamento momentaneamente desviante como parte do processo de integração à sociedade adulta” (p. 30), sendo os “rebeldes sem causa” (p. 30) uma categoria social potencialmente delinquente que justificaria medidas específicas de controle e ressocialização. A autora prossegue explicitando como, numa perspectiva funcionalista, a juventude é vista como um momento de transição da infância para a maturidade, no qual, basicamente, indivíduos se preparam para se tornarem membros da sociedade através da interiorização de seus valores, normas e comportamentos. Assim, para a pesquisadora, essa categoria simboliza os dilemas da contemporaneidade, condensando os medos, angústias, esperanças de toda uma sociedade e “só se torna objeto de atenção quando representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Considerando o conceito de “geração” como “um espaço alternativo ou residual de ancoragem das identidades coletivas ou como um espaço de construção mais autônoma de significados” (AUGUSTO, 2008, p.161), o autor corrobora com a



explicação anterior ao evidenciar que abordagens do tipo funcionalistas, em amplo desenvolvimento neste período histórico, costumam avaliar o comportamento das juventudes considerado desviante como uma disfunção em relação ao sistema, enquanto as abordagens geracionais consideram estas particularidades das juventudes como uma reação a um determinado contexto.

Abramo (1997) mostra ainda como nos anos 60 e 70 a noção de juventude é marcada por uma atitude crítica em relação à ordem estabelecida e uma recusa permanente em se enquadrar, através da busca de transformação pela via da revolução. Mais especificamente no Brasil, vemos jovens ligados a entidades estudantis, partidos de esquerda e movimentos culturais sendo perseguidos pelos aparelhos repressivos de direita, ao mesmo tempo em que a participação da juventude era vista por setores mais conservadores da esquerda como “ações pequeno-burguesas inconsequentes” (p. 31) que atrapalhavam e ameaçariam as negociações para transformações mais graduais.

Esta geração de jovens, nascidos no período pós Segunda Guerra mundial (entre meados dos anos 40 e 60), ficou conhecida, nos países capitalistas industrializados, como “Baby Boomers”. O contexto socioeconômico no qual estes jovens (ocidentais norte-americanos e europeus) cresceram, apesar das dificuldades do pós-guerra, era regido pelo Estado de Bem Estar Social, que buscava prover alguma estabilidade, acesso à educação e subsídios governamentais. Por esta razão, costumam apresentar um perfil mais motivado, são otimistas e “*workaholics*” e, embora tenham tido uma juventude considerada “rebelde”, em geral se tornaram adultos conservadores (CARVALHO, R. 2020).

Abramo (1997) também chama a atenção para como estas formas de atuação das juventudes dos anos 60 e 70, antes suspeitas, na década seguinte passam a ser elevadas a um “modelo ideal de juventude” (p. 31), tornando as outras manifestações juvenis como desqualificadas para a política. Com isso, vemos uma estigmatização da geração jovem dos anos 80 como patológica porque oposta à geração anterior, negando seu papel como fonte de mudança, e reduzindo seu comportamento social como apenas uma atitude individualista, consumista, conservadora, indiferente aos assuntos públicos e incapaz de resistir ao sistema social<sup>8</sup>. Para Augusto (2008), isso

---

<sup>8</sup> Embora saibamos que há muitos casos de atuação jovem nesta época, sobretudo em movimentos contraculturais e nos chamados “novos movimentos sociais”, o que buscamos revelar aqui é justamente esta tematização das juventudes pelo senso comum.



se dá pelo fato de que geralmente o comportamento dos jovens não são considerados como atitudes políticas, mas como algo que “vai passar”, sem consequências - “e não como uma reação ao mundo social e político que experimentam” (ABRAMO, 1997, p. 158).

Nascidos entre meados dos anos 60 e início dos anos 80, a chamada “Geração X”, vivenciou na pele mudanças estruturais no conceito de família, trabalho e economia, além do desenvolvimento mundial nas telecomunicações. A este cenário, soma-se a observação de Abramo (1997) a respeito do declínio de instituições de socialização com a consolidação do neoliberalismo no mundo, que marca as juventudes dos anos 90 como encarnação de todos os dilemas e dificuldades da sociedade. Estigmatizados pelo hedonismo e fragmentação, por um lado, e pelo aumento dos índices de violência, por outro, observa-se uma polarização do lugar das juventudes: como individualistas integrados ao sistema, vítimas excluídas da possibilidade de inserção social ou ainda causadores da desordem urbana (ABRAMO, 1997).

Por sua vez, a experiência de ser jovem nos anos 2000 é notadamente atravessada pelo rápido desenvolvimento tecnológico digital. Como nasceram e foram criados em um ambiente analógico, sua juventude é profundamente marcada pelos efeitos cognitivos da expansão das interações (sociais, de trabalho e estudo, familiares, afetivas, etc.) no mundo digital e conectado pela Internet. Em sua pesquisa a respeito da inclusão de jovens no mercado de trabalho, Rosângela de Carvalho (2020) explica que a chamada “Geração Y” (ou “millenials”) é composta por nascidos entre 1980 e 1995, e são constituídos, em geral, por pessoas inventivas e inovadoras, “trabalhadores imersos em fluxos de todas as ordens, com uma inteligência associada ao coletivo, produzindo constantemente novas figuras de subjetividade” (COMAZZETTO; VASCONCELOS; PERRONE; GONÇALVES, 2016, *apud* CARVALHO, R., 2020, p.126).

Para fins de nossa pesquisa, nos interessa aqui as juventudes dos anos 2021, que compõe o público-alvo deste estudo. Em geral, os jovens da chamada “Geração Z”, nascidos aproximadamente entre 1991 e 2010, não possuem referência de um mundo sem conexão virtual e por isso também são conhecidos como “Nativos Digitais” (LANIER, 2017). Criados em um mundo globalizado e em rápida expansão neoliberal,

apresentam comportamento mais impaciente e mais ágil que os seus antecessores e costumam buscar novos desafios (ANDREA et al., 2016 *apud* CARVALHO, R. 2020).

Estudos também apontam que o ambiente de alta conectividade e interação experimentados por estes jovens apresenta desdobramentos no campo da educação, do mercado de trabalho e da relação com a política. Relativamente habituados com muitos estímulos cognitivos e sensoriais simultâneos, para manter estes estudantes envolvidos com o aprendizado, é necessária uma ênfase no conteúdo apresentado (CAMERON; PAGNATTARO, 2017), de modo a torná-los protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante (MORÁN, 2015), levando ao debate, no campo da educação, sobre a renovação de currículos, gestão competente, metodologias ativas, além de ambientes físicos e digitais atraentes. Carvalho, R. (2020) explica que no ambiente corporativo estes jovens têm o chamado perfil de multitarefa, fazendo com que percam o interesse em atividades únicas ou repetitivas, além de prezarem por liberdade, demonstrando mais lealdade à profissão do que necessariamente à organização à qual estejam vinculados - o que, segundo a autora, evidencia a necessidade de “mudanças nas formas de trabalho, gestão e liderança que possam atender as expectativas dessas juventudes e inserir os jovens da nova geração em uma cadeia econômica produtiva” (p. 55).

Carvalho, R. (2020) também apresenta uma característica que costuma ser atribuída a esta Geração Z, o chamado “Nem-Nem”<sup>9</sup>: nem estudam, nem trabalham. Embora esta terminologia geralmente se refira à falta de motivação destes jovens, a autora salienta que, em particular em países com altos índices de desigualdade social como o Brasil, muitos jovens se encontram na situação que chamam de “Sem-Sem”: tendo que trabalhar desde cedo, muitas vezes na informalidade e ilegalidade, com poucas chances de acesso à educação de qualidade e um plano de carreira, estes jovens se encontram completamente sem perspectiva e sem oportunidade.

Ao constatar tal crise nos modelos considerados tradicionais, que não costumam levar em consideração novas formas de ação coletiva e novas agendas temáticas, Augusto (2008) se pergunta se o aparente desencantamento político dos jovens seria uma questão de imaturidade ou uma “crise de representação” (p.155). A este respeito, há de se levar em conta o contexto de profunda insegurança e incerteza

---

<sup>9</sup> No inglês também chamados de “NEET”: “not in education, employment or training” (sem estarem vinculados aos estudos, emprego ou treinamento)

vividas pelas gerações que viram a ascensão de uma globalização neoliberal, o que, segundo Augusto (2008), resulta em um fraco sentimento de pertença à comunidade, levando jovens a tomarem escolhas diferentes das gerações anteriores. Encarando este comportamento supostamente alienado como uma questão de escolha, o autor ainda faz uma importante provocação:

Assim perspectivadas, as particularidades políticas tão frequentemente associadas aos jovens, como a apatia, o desinteresse ou o fraco envolvimento político poderiam ser interpretadas não tanto como resultado da ‘irresponsabilidade temporária’, mas como um processo biográfico, crescentemente seletivo, e que nem sempre coincide com os modelos institucionalizados (AUGUSTO, p. 160).

Neste sentido, Abramo (1997) observa que, quando se trata de política, muitas vezes os jovens são encarados como sujeitos incapazes de propor e decifrar conjuntamente soluções para seus próprios dilemas: como encarnação de impossibilidades, eles nunca poderão ser vistos, e ouvidos e entendidos como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros (p. 32). Augusto contribui neste debate explicando que “a juventude acaba por ser interpretada como uma espécie de “vácuo temporal” no ciclo de vida, que se define mais pelo que *não é* – nem criança nem adulto – do que “pelo que faz e efetivamente é” (p.158).

Machado (2011) também chama a atenção para a noção de “liminaridade” presente nesta fase da vida, “um lugar de suspensão no rito de passagem, como o momento em que o indivíduo se distancia de sua estrutura social e ainda não fez o retorno a partir de uma nova condição” (p. 68). A autora mostra ainda como nos discursos do senso comum sobre a categoria “juventude” há uma ambivalência entre liberdade versus controle. De modo que, por um lado, jovens são geralmente relacionados às ideias de vulnerabilidade, dependência, inconstância e ausência de pensamento crítico autônomo e, por outro, são símbolos de vanguarda, resistência, criatividade, ousadia, pertencimento e experimentação (MACHADO, 2011).

Como veremos adiante, a juventude enquanto “espaço liminar”, muitas vezes é alvo de projeções da própria sociedade como um todo – projeções estas que não dizem respeito necessariamente às demandas, desejos e particularidades desses indivíduos enquanto sujeitos. Assim, estando “à margem dos códigos produzidos e

institucionalizados pelas gerações anteriores” (AUGUSTO, 2008, p.159), esse processo “retira à juventude as possibilidades do presente, já que sua ‘desadequação’ torna a sua realização pessoal e social possível apenas no futuro” (BAIZERMAN; MAGNUSON, 1996, p.53).

Por esta razão, este estudo se interessa em ir além do estigma das juventudes enquanto um mero problema social, situando estes sujeitos no centro do debate, a partir de sua própria perspectiva. Considerando que em nosso estudo o engajamento político das juventudes se dá em torno de ações comunitárias, falemos agora sobre a noção de comunidade e o que tem sido produzido cientificamente a respeito.

## 2.2 Comunidade

Muito já foi e tem sido produzido sobre o tema das comunidades. Uma abordagem importante para amparar nossa revisão de literatura temática é a do francês Émile Durkheim (1898), considerado “pai” da sociologia, que estabeleceu a distinção entre representações individuais e coletivas. Para ele, as representações individuais são percepções a respeito de um determinado elemento que provoca ideias e emoções correspondentes. Quando levadas ao âmbito coletivo, estas representações incidem sobre a forma pela qual nos relacionamos em sociedade, e por esta razão se faria necessária a criação de um novo campo de estudos para além da psicologia, que se dedicasse a estudar estas novas dinâmicas sociais, para além do indivíduo. O autor considera que as representações coletivas não são a soma direta das representações individuais, mas uma “hiper espiritualidade”, que aporta novas regras e dinâmicas em jogo e, portanto, a sociologia seria uma espécie de “psicologia aplicada” (DURKHEIM, 1898, p. 22).

Entre perspectivas sociológicas, é preciso considerar também a inaugural distinção entre “comunidade” e “sociedade” feita pelo sociólogo alemão Ferdinand Tönnies (1887), que identifica dois modelos diferentes de vida em coletividade: a expressão em alemão *Gemeinschaft*, traduzida como “comunidade”, remete às ideias de vizinhança, amizade, honra, sangue e crenças, enquanto a expressão *Gesellschaft*, comumente traduzida como “sociedade”, é baseada nas relações de troca e de mercado e portanto não possuiria elos constitutivos *a priori* (SAWAIA, 2002). Considerada como consequência do desenvolvimento moderno pós-industrial, a sociedade é encarada por Tönnies como algo pejorativo em relação à comunidade,

uma vez que a sensação de pertencimento evocado pela primeira se vê dissolvido na segunda, gerando assim um sentimento de separação:

A substância do espírito comum se tornou tão fraca, e o elo que conecta [o *indivíduo*] aos outros foi tão desgastado que (...) [*leva a uma*] irrestrita liberdade de todos de destruir e subjugar o outro, ou, estando ciente de maior vantagem, de finalizar acordos e criar novos laços (...) nos quais a paz e o comércio são mantidos através de convenções e do medo mútuo subjacente. (Tönnies, 1957)<sup>10</sup>

Já na antropologia, o estadunidense Clifford Geertz (1989) apresenta o método etnográfico como uma forma das ciências humanas abordarem e conhecerem as especificidades culturais da vida humana em comunidade. Para o autor, os fenômenos culturais, de ordem pública, não podem ser explicados nem por um subjetivismo extremo, atento apenas às particularidades, nem a um objetivismo extremo, que incide em uma racionalidade cognitiva que generaliza dinâmicas de ordem mais subjetiva. Por isso, propõe o que chama de uma “Teoria interpretativa da cultura” (GEERTZ, 1989, p. 3), na qual o papel do etnógrafo deve ser aproximar-se o suficiente de uma determinada comunidade a ser estudada, ampliando o olhar para descobrir a maior quantidade de interpretações possíveis através da vivência de campo e do diálogo com seus interlocutores. No entanto, chama a atenção para a necessidade de manter explícito no estudo o seu lugar enquanto pesquisador, pois, ainda que busque se afastar da objetividade jornalística, por exemplo, jamais terá o lugar de fala de um nativo daquela cultura.

Dada a vastidão dos estudos a respeito das comunidades contemporâneas em várias ciências humanas e sociais, resolvemos, no campo da Psicologia, evocar o trabalho da pesquisadora brasileira Bader Sawaia (2002) que fez uma revisão de literatura do termo, definindo “comunidade” como “espaços relacionais de objetivação da sociedade democrática” (p. 51), uma categoria científico-analítica que também seria sensível ao contexto social. A autora explica que o uso do termo pode variar entre uma utopia saudosista da vida em comum rompida pelo iluminismo do século 19, uma perspectiva utilitarista da psicologia comunitária norte-americana como estratégia de modernização no pós-guerra, ou ainda uma abordagem de caráter mais político presente na América Latina, em termos de uma “rede de sociabilidade

---

<sup>10</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

baseada na cooperação (...) [*que reúne*] interesses pessoais em torno de necessidades coletivas” (SAWAIA, 2002, p. 46).

Mais especificamente no campo da Psicossociologia de comunidades e da Ecologia social, a pesquisadora Maria Cecília de Mello e Souza e colaboradores empreenderam um estudo a respeito das motivações de lideranças comunitárias (MELLO E SOUZA, 2018), que nos ajudam a compreender os processos abordados em nossa pesquisa. As autoras explicam que as lideranças se voltam para as demandas coletivas da comunidade [*quando*] os problemas que encontram fogem daquilo que elas poderiam sozinhas resolver” (p. 163), o que pode ser considerado como uma forma de “ampliação da maternidade e dos cuidados antes dirigidos às famílias” (p. 156). No estudo, argumentam sobretudo que se trata de um processo de retroalimentação, implicando na transformação pessoal (com a descoberta de potenciais e habilidades, ampliação de redes, ganho político pessoal) e coletiva (uma rede de reciprocidade envolvendo afeto, conhecimento, apoio, solidariedade, reconhecimento, gratidão e ganho político da comunidade). Em outras palavras, “As relações sociais da militância não são apenas instrumentais, mas também (...) criam a circulação de capital cultural, afeto e solidariedade gerando a reciprocidade, que por sua vez, promove a coesão do grupo e o fortalecimento dos laços sociais” (p. 161).

Sob a ótica dos estudos culturais, o britânico-jamaicano Stuart Hall (2014) nos traz uma importante contribuição sobre estes vínculos comunitários através do que chama de identidades culturais. Para o autor, as possibilidades de comunicação extraterritorial do processo de globalização geram “paisagens culturais” (p.9) em fragmentação, levando a uma “crise de identidade” (p.7): os indivíduos encontram a possibilidade de ir além de uma determinação comunitária definida territorialmente pela sua nacionalidade e podem escolher se agrupar em torno de identificações em termos de classe, gênero, orientação sexual, etnia, etc. Assim, se nas sociedades consideradas tradicionais o passado e os símbolos eram valorizados, tendo a tradição como meio de lidar com o tempo e o espaço através de práticas sociais recorrentes, neste processo que o autor identifica como uma “modernidade tardia” (HALL, 2014, p. 7) ou “pós-moderno” (p.10), as práticas sociais são constantemente revistas, em ondas de transformação social rápidas e constantes, no qual tempo e espaço são desalojados de seus contextos e podem atingir virtualmente todo o planeta.

Já no início do século, o crítico estadunidense Howard Rheingold (2000) inaugurava o termo “comunidades virtuais”: em um célebre artigo para os entusiastas da Internet, defendia que uma das explicações para esse fenômeno seria a “a fome de comunidade que cresce nos seios das pessoas ao redor do mundo, à medida que espaços públicos informais cada vez mais desaparecem de nossas vidas reais” (p.4), gerando assim uma necessidade crescente de pertencimento, que poderia ser satisfeita através das novas possibilidades de interações *online*.

Neste sentido, temos a contribuição do sociólogo espanhol Manuel Castells (2010), em torno do que nomeia uma “sociedade em rede”, igualmente atento à crescente globalização. Para ele, as dinâmicas instauradas pelas novas tecnologias de informação e comunicação levam à criação de comunidades *online* que ocupam uma “dimensão fundamental da vida cotidiana (...), desenvolvendo-se rapidamente não como um mundo virtual, mas como uma virtualidade real, integrada a outras formas de interação em um cotidiano cada vez mais hibridizado” (CASTELLS, 2010, p. xxix) e, portanto, com implicações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para compreender melhor a passagem de comunidades agrícolas para uma sociedade globalizada, é interessante lembrar que o processo de transição do sistema feudal (baseado na dominação) para o sistema industrial (baseado na associação) pressupunha o desenvolvimento de redes de comunicação entre seus membros, ou uma “rede de fluxos para a circulação do dinheiro” (SAINT SIMON *apud* D’ÁVILA NETO, 2003, p. 17-18). Considerando o atual estágio desta sociedade de redes (CASTELLS, 2010), D’Ávila Neto (2003) afirma que a própria Internet é uma rede híbrida, conjugando ao mesmo tempo a dimensão oral e escrita (por exemplo, a comunicação essencialmente escrita que utiliza recursos da linguagem oral), a dimensão pública e privada (o estabelecimento de contatos públicos de forma individualizada, supondo privacidade), a generalidade e universalidade (a possibilidade de comunicações generalistas, e supostamente acessíveis de forma universal), além da conjunção entre realidade e virtual (a profunda intermediação entre o mundo *online*, que carrega traços, fatos e personagens do mundo desconectado e vice versa) (p. 22-23).

Neste sentido, a autora (2003) reflete se seria possível “pensar a sociedade em redes como novas formas de comunidades”, questionando “o que significa esse avanço em uma sociedade ainda tão desigualmente desenvolvida” (p. 16):



comunidades internauticas não são comunidades, dentro da acepção dos laços fraternos e solidários reconstituídos. Elas são, antes, agregações de interesses comuns, talvez mais transitórias que a frequência a um determinado clube ou partido político, e que se fossem instituídas como comunidades, como uma espécie de retorno à unidade em sua totalidade, perderiam o próprio caráter de fragmentação, hibridação e transitoriedade. (D'ÁVILA NETO, 2003, p. 24)

Sob uma perspectiva crítica, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003) busca desconstruir a noção romântica de comunidade a partir da colocação do paradigma liberdade versus segurança. Em sua obra, demonstra como a ideia de comunidade veio sofrendo alterações ao longo da História, desde a promessa de um "paraíso perdido" nos primeiros momentos da modernidade industrial até uma espécie de fuga da solitária realidade na vida pós moderna. Para ele, a divisão social do trabalho buscou romper com a ideia de comunitarismo, num primeiro momento, para em seguida reativar o espírito comunitário nas fábricas em busca de maior produtividade dos operários, revelando uma estratégia liberal de desregulamentação e desmonte do Estado-Nação, e cuja incerteza contribui para a decadência dos processos comunitários em geral.

Com isso, vemos nas últimas décadas a formação de uma nova elite global e a fugaz relação entre desejo e satisfação no que ele nomeia de "modernidade líquida" (BAUMAN, 2001), levando a uma distinção entre comunidade ética (fundada sobre valores) e estética (fundada na experiência e no espetáculo). Ou seja, a fluida relação entre identidade, pertencimento, cultura e nação, combinadas à consolidação de uma economia global neoliberal, possibilita um mundo extraterritorial que representaria a fuga da comunidade e seus códigos vinculadores. Enquanto isso, os indivíduos excluídos da possibilidade de escolher suas próprias identidades não teriam outra alternativa a não ser reunir-se na forma de guetos, que seriam a própria "impossibilidade de comunidade" (BAUMAN, 2003, p. 111).

Nesta investigação, nos apoia evocar a metáfora utilizada pelo sociólogo Georg Simmel (FREUND, 1981 *apud* D'ÁVILA NETO, 2003) da ponte (enquanto elemento de associação) e da porta (enquanto elemento de dissociação). Situando o debate sobre comunidades em termos de processos de imaginário e memória coletivo, D'Ávila Neto (2003) afirma que "a separação e a ligação são dois aspectos do mesmo ato" (p. 14), pontuando, no entanto, que "é justamente porque a porta pode se abrir que ela pode dar a impressão de que exclui mais fortemente tudo o que está fora desse espaço, mais que uma parede ou um muro" (p. 15).



Esta afirmação poderia nos remeter à clássica (e romantizada) distinção entre comunidade (que seria neste caso a ponte) e sociedade (que seria a porta), a “ruptura fundadora entre o homem e o mundo [*que impõe*] um desejo, por vezes irresistível, de uma totalidade recomposta” (MARTUCELLI, 1999, *apud* D’ÁVILA NETO, 2003, p. 14). Entretanto, a D’Ávila Neto (2003) nos lembra que ambos movimentos estão tanto na comunidade quanto na sociedade: se considerarmos que comunidades podem ser pequenos grupos identitários, por exemplo, estas seriam um lugar de ruptura, como uma porta que deixa para o lado de fora os não pertencentes; da mesma forma, a sociedade globalizada e seu grande fluxo de interações poderiam se configurar como pontes tendo em vista a utopia de uma aldeia mundial.

As implicações de uma maior desterritorialização de laços comunitários também foi estudada pelos urbanistas Barry Wellman e Barry Leighton (1979), que estabelecem aproximações e distanciamentos entre os conceitos de comunidade, vizinhança e redes. Segundo eles, uma característica comum atribuída à ideia de comunidade seria o sentimento de solidariedade característicos de arranjos interpessoais de sociabilidade, geralmente associados a uma localidade comum. Embora tais relações vicinais possam fazer emergir um senso de comunidade, alertam para os riscos de um determinismo espacial, uma vez que a presença de relações locais não significa necessariamente comunidade e que, sobretudo, “há laços importantes fora da vizinhança”<sup>11</sup> (WELLMAN; LEIGHTON, p. 366 – 367).

Os autores (1979) explicam como, historicamente, “a transformação das sociedades ocidentais em estruturas centralizadas, industriais e burocráticas enfraqueceu gravemente laços primários e comunidades”<sup>12</sup> (p. 368) baseadas no território. Com o crescimento do tamanho das cidades e o aumento da mobilidade e da comunicação, as interações tornam-se mais complexas, as relações menos atreladas ao território e, com isso, o potencial organizacional de indivíduos se torna mais diversificado. Junto a isso ocorre a criação da ideia de Estado Nação, que, através do desenvolvimento de instituições burocráticas, passam a ocupar o lugar das atividades familiares e vicinais. Com laços primários fragmentados, atividades comunitárias locais encontram pouca base para a manutenção, na medida em que

---

<sup>11</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>12</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

“uma variedade de desenvolvimentos estruturais e tecnológicos liberaram as comunidades do confinamento à vizinhança”<sup>13</sup> (p. 377).

Apesar deste deslocamento, Wellman e Leighton (1979) explicam que os laços primários de solidariedade continuam sendo “viáveis, úteis e importantes”<sup>14</sup> (p. 377), o que demandou uma realocação de recursos organizacionais formais para fins de sustentação de suas demandas sociais. Com a necessidade de reforço de outras redes de sociabilização para além das tradicionais familiares e vicinais, a cidade se apresenta como uma “rede de redes”<sup>15</sup> (p. 379): através de laços mobilizados para assistências específicas, estas relações podem ser variadas em número e grau, conectando de forma extensiva outras pessoas e recursos na forma de redes de cooperação de estrutura ramificada.

Um exemplo de estrutura comunitária não necessariamente vinculada ao território, mas que atende à necessidade de pertencimento em torno de um propósito em comum, são as chamadas “comunidades de prática” do suíço Etienne Wenger (1998), que muito nos lembram a estrutura do Gaia Jovem. Tratam-se de contextos vivos que agregam experiências pessoais de engajamento mútuo em torno de um empreendimento comum, gerando uma identidade de participação. Para o autor, o desenvolvimento de competências comunitárias através destes espaços de experimentação gera fortes vínculos de confiança e solidariedade, fazendo destas comunidades de prática um bom contexto para experimentar novas ideias e um “espaço privilegiado para a criação de conhecimento”<sup>16</sup> (WENGER, 1998, p. 214).

Esta proposta nos remete ao conceito de “comunidade de aprendizagem”, usado em diversos contextos e por diferentes autores. Aqui, nos interessa a abordagem do educador português erradicado no Brasil, José Pacheco, que propõe uma definição em termos de “um grupo que interage entre si e estabelece relações sociais, durante um determinado período, com o propósito de aprender um conceito de interesse comum (...) com o compromisso coletivo de sopesar regularmente o valor dos mesmos, modificando-os quando tenha necessidade” (PACHECO, 2014, p. 102). Embora dedicado a repensar o sistema escolar em si, nos interessa aqui a contribuição de Pacheco (2014) no sentido de propor “um projeto político-pedagógico

---

<sup>13</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>14</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>15</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>16</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

que “substitua a construção social resultante de necessidades sociais do século XIX” (p. 74), “buscando sempre a máxima aprendizagem, necessária para conseguirmos uma sociedade da informação para todas as pessoas” (p. 102) a fim de “conceber uma nova construção social, que, efetivamente, eduque e seja agente de desenvolvimento humano sustentável” (p.15) - motivação igualmente presente no projeto pedagógico do próprio Gaia Jovem, como veremos adiante.

Nesta interrelação entre os temas de comunidade e aprendizagem, encontramos também nesta revisão de literatura estudos envolvendo a criação de dispositivos pedagógicos e suas possibilidades metodológicas junto a jovens – conforme nos propomos com este projeto de pesquisa. Por esta razão, nos interessam os estudos que situam a educação enquanto estratégia de fortalecimento comunitário e engajamento de jovens, sob diferentes perspectivas: desde pesquisas internacionais fundamentadas na pedagogia crítica do brasileiro Paulo Freire (CAMMAROTA; FINE, 2008; LEDWITH, 2001; JEMAL; BUSSY, 2018; MOHAJER; EARNEST, 2009) a experiências de “empoderamento”<sup>17</sup> jovem, pertencimento comunitário e cidadania (CABRERA, 2013; GUAJARDO, 2008; JOSIC 2011; MARTINEZ et al., 2017; MELLO E SOUZA et al., 2018), como o combate a desigualdades estruturais (WILSON; DOUGLAS, 2014; FAIRCHILD, 2011; HOLLOWAY; PIMLOTT-WILSON, 2011; BALDRIDGE, 2014). Mais especificamente, buscamos o cruzamento entre a temática de comunidades com as de juventudes e engajamento, sobre as quais encontramos estudos a respeito da atuação de jovens em relação a suas comunidades, sobretudo com enfoque em questões étnicas (BALDRIDGE, 2014; CABRERA, 2013; ORTIZ, 2017; RADCLIFFE; WEBB, 2016), religioso-espirituais (ANNETTE, 2011; GHAFAR-KUCHER, 2012; MARIZ, 2005; MILLS et al., 2017) e territoriais (BISHARA, 2010; KRAFTL et al., 2013; OLIVEIRA, 2016; PAJAZITI, 2012; PANELLI et al., 2002; RAMAMURTHY, 2006; WOOD, 2013).

Ainda sobre o tema de comunidades, no senso comum muitas vezes as pessoas se remetem às comunidades intencionais, as quais, diferentes das comunidades tradicionais, são compostas por um grupo de pessoas que deliberadamente decidem compartilhar uma vida, práticas culturais e espaços físicos

---

<sup>17</sup> A palavra “empoderamento” não existe na língua portuguesa, muito embora esteja sendo cada vez mais usada nos movimentos sociais e academias. Tal expressão é um anglicismo que vem da palavra *empowerment*, que significa “o processo de ganhar liberdade e poder para fazer o que se quer ou controlar o que acontece”, em tradução livre do inglês. (EMPOWERMENT, 2021). No contexto deste trabalho, as próximas menções da palavra serão incorporadas ao texto sem menções especiais.

em comum, geralmente em torno da preocupação com a preservação ecológica. No que diz respeito a estas comunidades ecológicas, Dias e colaboradores (2017) e Mattos (2018) discutiram a influência das ecovilas enquanto modelos de sociedades sustentáveis, East e Mare (2018) se debruçaram sobre soluções de base comunitária fundamentadas no conhecimento indígena, Gurău e Dana (2018) versam sobre empreendedorismo comunitário ecológico e Flores e Trevisan (2015) sobre ecofeminismo e comunidades sustentáveis enquanto alternativas sociais. Além disso, encontramos alguns outros trabalhos relacionando comunidade, educação e sustentabilidade com jovens (ALBAREDA-TIANA et al., 2018; DE VREEDE et al., 2014; PERCY-SMITH; BURNS, 2013; STERLING, 2010).

Especificamente sobre este tema de criação intencional de comunidades, encontramos algumas produções que não são estritamente acadêmicas, mas que vão de encontro ao nosso interesse de pesquisa e se tornaram referências nesta área. Exemplos disso são o livro “*Creating a life together*” de Diane L. Christian (2003), que oferece ferramentas e informações objetivas para comunidades em formação; o clássico “*Nossa vida como Gaia*” de Joanna Macy (2014), que traz dinâmicas de grupo e práticas de reconexão que proporemos como ferramentas pedagógicas no desenvolvimento da dimensão prática da pesquisa que propomos, bem como o trabalho de Fabio Brotto (1999) que através do Projeto Cooperação desenvolveu o que ele chama de “Comum-Unidades Colaborativas”.

Considerando que a criação de comunidades intencionais com vistas a uma sustentabilidade integral é a matéria à qual se dedica o programa *Gaia Education*, de onde parte a experiência que, entre outras questões, motivou o desenvolvimento desse projeto de pesquisa. Também cabe aqui mencionar o mais recente estudo de Daniel Wahl (2017), coordenador acadêmico da organização, que propõe o design de culturas regenerativas como um novo paradigma para a sustentabilidade (WAHL, 2019a); o poético livro “*A Canção da Terra*”, uma das obras de referência do *Gaia Education* organizada por Mary Harland e William Keepin (2016) que traz desde artigos acadêmicos a transcrições de palestras sobre uma nova visão de mundo científica e espiritual; e a cartilha do “*Gaia Escola*”, que propõe uma metodologia de criação de comunidades de aprendizagem baseada no currículo do Gaia (SANTANNA, 2017).

Ainda assim, nos chamou a atenção o reduzido número de estudos acadêmicos mencionando o *Gaia Education* (DIAS et al., 2017, EAST; MARE 2018; FLORES; TREVISAN, 2015; MATTOS, 2018; VAN HAL, 2014; WAHL, 2019b). Na busca do termo “Gaia”, nos indexadores de periódicos, encontramos trabalhos de diferentes naturezas referindo-se à teoria de Gaia de James Lovelock (2000), ou ainda de maneira geral à deusa grega que simboliza a “mãe natureza” e a outros projetos com o mesmo nome. Isto nos sugere que a proposta de pesquisa que aqui apresentamos - relacionada à investigação de dispositivos e ambientes pedagógicos que apoiem o engajamento comunitário de jovens através do currículo do *Gaia Education* – encontra um campo fértil e ainda por ser explorado no Brasil.

Por outro lado, partindo da constatação de que existe um vasto universo no campo da produção científica a respeito de comunidades relacionado à ação coletiva, consideramos necessário delinear melhor o tema sobre o qual nos referimos quando decidimos pesquisar as relações entre engajamento comunitário e novas formas de organização social. Embora transitem por diferentes campos epistemológicos, refletimos sobre esta relação através de algumas abordagens que explicitaremos a seguir.

### 2.3 Engajamento

Na revisão da literatura a respeito de processos de engajamento, identificamos questões que nos ajudam a contextualizar termos e definições que serão recorrentes neste trabalho. Uma das definições mais clássicas de engajamento diz respeito a ações de indivíduos voltados à seleção de representantes governamentais e suas ações (VERBA; NIE; KIM, 1987), através de comportamentos tradicionalmente considerados políticos como votar, fazer campanha e contatar oficiais eleitos e políticos (RUSK, 1976, *apud* DUMITRICA 2016, p. 37). Já para Quan-Haase e Wellman (2004), “engajamento cívico” seria “o grau no qual pessoas tornam-se envolvidas em suas comunidades, tanto ativamente quanto passivamente, incluindo tais atividades organizacionais e políticas como comícios políticos ou clubes sociais e de livros”<sup>18</sup> (p. 113).

Adler e Goggins (2005) explicam que este conceito tem se expandido para além

---

<sup>18</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

do tradicional envolvimento em partidos políticos, movimentos sociais e serviços comunitários, abrangendo também “como um cidadão ativo participa na vida de uma comunidade no sentido de melhorar as condições para os outros ou para ajudar a formar o futuro da comunidade”<sup>19</sup> (ADLER; GOGGINS 2005, p. 241). Sob esta perspectiva, poderiam ser consideradas uma questão de “competência cívica” algumas “ações menos óbvias como serviço comunitário”<sup>20</sup> (YOUNISS et al., 2002, p.124) ou ações voluntárias como “dar carona a um amigo”<sup>21</sup> (ANDOLINA et al., 2002, p. 193) – atos que remetem mais a uma questão de consciência cotidiana do que propriamente de engajamento ativista, no limiar entre o informal/privado e o formal/público. Em alguns casos, uma abordagem ampliada da política também pode ser considerada como uma forma de “mudar o mundo sem tomar o poder”<sup>22</sup> (HOLLOWAY, 2007).

Estudos contemporâneos sobre desenvolvimento jovem e participação política nos Estados Unidos, realizados por Middaugh e colaboradores, compreendem “engajamento cívico” não apenas como votar, realizar trabalho voluntário e fazer ativismo, mas também manter-se informado, tomar consciência sobre questões da vida cotidiana (MIDDAUGH et al., 2017a) e “compartilhar pontos de vista e tomar parte em assuntos cívicos ou políticos”<sup>23</sup> (COHEN et al., *apud* MIDDAUGH et al., 2017b, p. 903) através da Internet e mídias participativas. Neste sentido, os autores também evocam a noção de “política participativa”, como “ações através das quais indivíduos ou grupos buscam exercer sua voz e influência em questões de interesse público”, e sugerem que “a busca por informações *online* reforça e expande o engajamento” uma vez que “a natureza participativa das mídias *online* facilitaria a transição da informação para a ação”<sup>24</sup> (MIDDAUGH et al., 2017a, p. S128).

Entre os trabalhos revisados para problematizar o tema em questão, observamos que alguns artigos que versam sobre juventudes e política se dedicaram a observar a participação ativa ou a omissão (que não deixa de ser um posicionamento) de jovens especificamente durante o período eleitoral em si (AUGUSTO, 2008;

---

<sup>19</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>20</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>21</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>22</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>23</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>24</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



BASTEDO, 2015; DUMITRICA, 2016; OOSTERHOFF et al., 2018; STRAMA, 1998), na construção de políticas públicas (COLOMBO, 2010; EMPINOTTI, 2011; MARTINEZ et al., 2011; MENDONÇA et. al., 2016; MILLS et al., 2017; ZANELLA et al., 2013), na organização e participação em protestos e movimentos sociais (BASTOS et al., 2014; GOHN, 2018; HOLSTON, 2014; HOPKINS; TODD, 2015; ILAVARASAN, 2013; ORTIZ, 2017; RADCLIFFE; WEBB, 2016; ROCHA, 2020; YANG, 2007) que também levam a refletir sobre novas formas de engajamento (ARBAEHE, 2014; BORELLI, 2010; CABRERA, 2013 ; HOPKINS; TODD, 2015; JOSIC, 2011; MACHADO, 2011; WOOD, 2012).

Além disso, alguns estudos trazem importantes reflexões sobre as novas dinâmicas dos movimentos sociais em tempos de globalização (CABRAL; CARVALHO, 2012; CARVALHO, A., 2020; CAMPOS; CARVALHO, submetido em 2023); DUSSEL; IBARRA-COLADO, 2006). Outros, abordam as particularidades da mobilização jovem mais especificamente no Brasil: nos protestos de 2013 (BASTOS et al., 2014; CAVA, 2013; D'ANDREA, 2014; HOLSTON, 2013; JUDENSNAIDER et al., GOHN, 2018; ROCHA, 2020; 2013; RECUERO et al., 2015), nas ocupações de escolas em 2015 e 2016 (GOHN, 2018; ROCHA, 2020) e suas repercussões na esquerda (FERNANDES, 2019) e direita (ROCHA, 2021) brasileiras, bem como a respeito de um aparente desengajamento das juventudes brasileiras (ARBACHE, 2014; MENDONÇA et. al., 2016).

Neste contexto, também não podemos deixar de olhar para as dinâmicas do engajamento político no território, mediados pelas novas tecnologias de comunicação e informação (BISHARA, 2010; CARVALHO, A., 2012; FAHMI, 2009; FARIS, 2010; YANG, 2007) e a relação entre democracia, políticas públicas e Internet (BAKARDIJEVA, 2005; BOHMAN, 2004; CHANG 2005; COLEMAN, 2004; COLOMBO, 2010; GOODE 2009), bem como suas limitações (ALBRECHT, 2006; CAMMAERTS, 2008, MOROZOV, 2011). Mais especificamente, encontramos diversos estudos de caso relacionando juventudes com novas tecnologias de comunicação em seus usos, potencialidades e apropriações (ASHTANA, 2006; DUMITRICA, 2016; ILAVARASAN, 2013; MIDDAUGH et al., 2017a; MIDDAUGH et al., 2017b; STORNAIUOLO; THOMAS, 2017; YANG, 2007) e sobre os quais falaremos em mais profundidade adiante.

O ponto de partida que nos motiva a investigar a relação entre juventudes, comunidade e engajamento é a afirmação de Lilian Mathieu (2004) de que “a

passagem do descontentamento individual à mobilização coletiva é muito menos direta e automática do que geralmente pensamos”<sup>25</sup> (p.11). Ao perpassar diversos repertórios sobre ação coletiva, constatamos que, entre olhares mais clássicos sobre as estruturas sociais e narrativas a respeito de manifestações contemporâneas, as oportunidades de engajamento, seus temas, formas e desafios ora se aproximam e ora se afastam dependendo da conjuntura social, econômica, política e tecnológica.

Para o sociólogo francês Luc Boltanski, o processo da construção social consiste nas maneiras com que as próprias pessoas moldam o mundo: se inicialmente cada experiência é particular, na medida em que as pessoas compartilham essas experiências buscam “torná-las equivalentes, dar-lhes uma linguagem, transformá-las em demandas e tentar construir propostas e reivindicações, bem como modificações da realidade e dos formatos em que a realidade se baseia” (BOLTANSKY, 2017 *apud* GOHN, 2018, p. 130). Já o historiador norte americano Charles Tilly define ações coletivas como “formas distintas de agir coletivamente em relação a interesses compartilhados” (TILLY, 1986 *apud* GOHN, 2018, p. 126), e observa variações no repertório da ação social na medida em que as regras gerais são relativamente bem conhecidas e, portanto, suas formas podem variar de acordo com o objetivo o qual se pretende alcançar coletivamente.

Neste sentido, podemos compreender o processo de engajamento como uma arena em disputa, na qual “forças sociais direcionam as ações coletivas para uma direção específica” (ROCHA, 2020, p. 84). É justamente na dialética entre elementos tradicionais de uma sociedade e o impulso por mudança de movimentos de oposição que se configura esta arena, na qual são gerados os conflitos e rupturas necessárias que, por sua vez, podem revelar contradições e polarizações até então mais ou menos adormecidas (ROCHA, 2020). A este respeito, Gohn (2018) acredita que

É preciso atentar para o futuro da democracia e os novos tipos de cultura política que estão sendo construídos, e para suas possibilidades de desenvolvimento, incluindo as novas formas de participação dos jovens e seus novíssimos movimentos ou coletivos, num cenário de queda da representação partidária (p. 130).

Ao considerarmos pelo menos o último século no mundo ocidental, podemos encontrar diferentes formas de engajamento: desde movimentos operários clássicos (e seu desdobramento na forma de sindicatos, organizações estudantis, partidos

---

<sup>25</sup>Tradução nossa, do inglês para o português.



políticos e outras instâncias representativas) até os chamados “Novos Movimentos Sociais”, que se consolidaram a partir dos anos 1960 expandindo o escopo da política para temas como meio ambiente, questões de gênero, raça, democratização da comunicação, entre outros. Na virada do século, com a consolidação da globalização neoliberal e a profusão de tecnologias digitais de comunicação, vemos uma ampliação do escopo da luta política, abrigando “grupos e movimentos com outros repertórios, outras linguagens e performances diferentes das usuais nas ruas até então, onde se observava a hegemonia de movimentos clássicos” (GOHN, 2018, p. 122).

Gohn (2018) chama de “Novíssimos Movimentos Sociais” (p. 122) estas formas de atuação que ultrapassam as pautas locais e têm como principal reivindicação outras formas de gestão da coisa pública – a exemplo dos movimentos de ocupações em países árabes em 2010, na Europa em 2011, nos Estados Unidos em 2012 e no Brasil em 2013, sobre os quais falaremos mais adiante. A autora explica que estes movimentos têm uma atuação marcadamente autonomista, incorporando pautas sociais tradicionais da esquerda, mas rejeitando suas formas de organização: “alguns elementos remetem às formas de organização anarquistas, contrárias à hierarquia, à centralização do poder, à representação e a lideranças, daí o horizontalismo, a independência política e a ação direta, sem lutar pela tomada do poder” (GOHN, 2018, p. 122).

É precisamente neste último ponto que parece residir a principal diferença na forma de engajamento entre o que iremos considerar como movimentos sociais de orientação clássica e novos movimentos de atuação autonomista: enquanto os primeiros se dedicam a obter avanços sociais através da disputa e fortalecimento do poder público, os últimos partem da crítica à própria forma de organização e atuação do Estado moderno, reivindicando a superação da distância entre governo e sociedade e a inclusão da dimensão subjetiva e processual na formulação do cálculo político. Estas formas não institucionalizadas de mobilização social (ROCHA, 2020, p. 83) também são chamadas de automobilização (CABRAL, 2003), formas de ação não convencional (BORBA, 2012) ou ações diretas, não institucionalizadas (INGLEHART; WELZEL, 2009).

Ao analisar as movimentações jovens entre 2013 e 2016 no Brasil, por exemplo, Rocha (2020) constata “um processo de transição política, no qual as manifestações de massa tiveram um papel central”, afirmando que “o desafio do

pesquisador é desvendar quais forças sociais permeiam esse processo de transição e o que se pode esperar para o futuro” (ROCHA, 2020, p. 84).

Mello e Souza e colaboradores (2018) nos lembram que o engajamento em ações comunitárias leva a um processo de compreensão de si e autorrealização, uma vez que “a participação em atividades coletivas confere não apenas uma identidade pessoal, mas uma identidade coletiva” (p. 157). Neste ponto, na medida em que o ingresso nos movimentos sociais “abre portas, vai de encontro aos valores e dão sentido à vida (...), conferindo inclusive uma nova lente e visão de mundo que contrasta com a falta de possibilidades” (p. 156), a motivação se torna a própria militância e o engajamento em ações sociais se transforma na concretização de um projeto de vida em si.

Na última década no Brasil e no mundo é possível constatar uma emergência de coletivos pautados no fluxo de agentes e ideias, vinculados em torno de causas e baseados em experiências. Considerando que o surgimento de novos repertórios não se restringe a demandas por novas políticas públicas, mas também a “lutas e tensões entre os grupos e movimentos organizados da sociedade, portadores de referências político-ideológicas distintas” (GOHN, 2018, p. 130), recorreremos à distinção que a autora opera entre ativismo e militância. No caso do que chamou de “organizações movimentalistas”, tratam-se de movimentos e coletivos com estruturas organizacionais mais centralizadas, que utilizam o ambiente virtual como uma ferramenta de apoio e não como um elemento básico de interação e que executam o plano de ação sob uma perspectiva corporativa, geralmente sob a liderança de figuras consideradas mais experientes ou hábeis. Já os coletivos ativistas (em particular aqueles pós 2010), seriam agrupamentos fluidos e fragmentados, compostos majoritariamente por jovens, que tem a autonomia e a horizontalidade como princípios básicos, com um uso intenso da Internet, além de “autodenominarem-se como ativistas e não militantes de organizações” (GOHN, 2018, p. 120).

Outra diferença importante entre formas de engajamento diz respeito à compreensão da própria ideia de cidadania: se para os movimentos sociais clássicos a participação cidadã estaria necessariamente vinculada ao Estado enquanto principal responsável pela regulação da vida em sociedade, para os movimentos coletivos de característica mais autonomista a cidadania é civil, mas não institucionalizada: “construída a partir da experiência e não da participação em modelos organizados e

(...) não têm o estado ou o poder público estatal como meta de participação, porque seus referenciais sobre a cidadania são outros” (GOHN, 2018, p. 121).

Embora necessária para o avanço de uma democracia mais participativa nos tempos atuais, esta crítica, quando descolada de uma análise crítica de conjuntura para além do fenômeno em si, também apresenta armadilhas importantes de serem contabilizadas no processo de formação de uma nova cultura política. Mello e Souza e colaboradores (2018) chamam atenção para o fato de que as possibilidades de ampliação de poder, autonomia e reconhecimento geralmente acontecem justamente depois destas lideranças já terem se engajado e experimentado instâncias organizadas de mobilização comunitária:

Para a maioria a dedicação ao trabalho comunitário brota da solidariedade, da valorização da vida em coletividade e da intenção de ajudar a solucionar problemas sociais (...). Já a continuidade da militância é alimentada pelo retorno do próprio trabalho, como capacitação teórica e prática, expansão da rede social, mobilidade geográfica ampliada, reconhecimento pelo outro e o resultado da ação em si. (p. 147)

Além disso, Gohn (2018) explica que apesar de terem gerado novos enunciados e introduzido novos elementos de performance nos protestos, depois das marcantes manifestações de junho de 2013 parece ter encontrado terreno fértil no Brasil a semente da não política como um valor, abrindo espaço para uma nova representação sob o repertório da luta contra a corrupção. Como veremos mais adiante na problematização da relação entre juventudes e política no país, esta insatisfação difusa e generalizada com a política tradicional pode ser facilmente capturada pelo discurso liberal e sua promessa de eficiência e liberdade, com a redução (quando não completa aniquilação) do Estado – o que, em nossa visão, não tende a beneficiar a população em geral, mas aqueles que operam a tal “mão invisível” do mercado. Ou seja, o que está em pauta continuam sendo os direitos, mas através de uma cultura política sob uma perspectiva moderna, que prioriza a emancipação do indivíduo e não necessariamente do grupo (GOHN, 2018, p. 130).

Para compreender os elementos implicados na sobrevivência ou mudança dos regimes políticos, o Rocha (2020) chama a atenção para dois fatores: a variante cumulativa, que seria o processo histórico da sociedade em si, e a variante de ruptura, que por sua vez seriam “eventos que ocorrem de maneira abrupta e que levam a alterações significativas na ordem vigente” (INGLEHART; WELZEL, 2009, *apud* ROCHA, 2020, p. 83). Com isso, o autor também chama a atenção para o papel das

elites neste cálculo político, lembrando que os movimentos de massa representam uma força social importante, mas não definitivo, na medida em que, ao menos no atual sistema capitalista neoliberal, é no nível delas que as negociações se dão (ROCHA, 2020, p. 83).

Sob a égide da liberdade, se por um lado vemos a proliferação de coletivos autonomistas “que se organizam de forma transnacional, com pautas que se repetem em vários outros países e que podem ser acionadas em qualquer lugar do mundo”, por outro a “temos também o surgimento de organizações movimentalistas de jovens de perfil liberal ou conservador”, revelando assim a “coexistência de culturas políticas num mesmo tempo histórico, com visões e valores diferentes” (GOHN, 2018, p. 129). Para Gohn, isto revela que

um grande campo de pesquisa está se abrindo a partir das lutas pela educação dos secundaristas no Brasil e em outros países. Trata-se da análise do papel das correntes anarquistas e autonomistas junto aos jovens estudantes e a revalorização da participação social fora de instituições estatais ou estruturas formais (p. 128).

Munidos destas abordagens, debates, discussões e definições, podemos agora começar a problematizar mais articuladamente as relações entre engajamento, comunidades e participação política, a fim de apresentar a questão de pesquisa que irá guiar a dimensão empírica do nosso trabalho.

### **3 PROBLEMATIZAÇÃO**

#### **3.1 Apontamentos sobre juventudes e participação política**

Dentro do contexto jurídico nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) estabelece em seu artigo 3º que

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Entretanto, podemos constatar que, na realidade brasileira atual, este direito ainda não é garantido para muitos jovens. Além disso, as leis e organizações políticas,

por serem geralmente elaboradas sob a perspectiva de adultos, deixam escapar todo um universo de subjetividades inerentes às juventudes. É precisamente sobre este ponto que desejamos problematizar as relações entre juventudes, comunidade e engajamento.

Para explorar esta questão, recorreremos ao estudo de Flanagan e Christens (2011), que apresentam o contexto histórico e questões emergentes em pesquisas sobre engajamento cidadão e desenvolvimento jovem, que demonstram como o processo de socialização é determinante na constituição da ação jovem para o campo social. Segundo os autores, de uma maneira geral, todos os estudos consideram a relação entre ação coletiva e a formação de identidades políticas, ressaltando a riqueza inerente à heterogeneidade de encontros e interações – sejam de ordem geracional, social, cultural e racial.

Em primeiro lugar, os autores indicam que jovens tendem a se mostrar agentes ativos na vida adulta quando recebem estímulos na infância e adolescência para trabalhar colaborativamente e debater eventos políticos com pares e adultos, uma vez que “o interesse por assuntos políticos tende a ser gerado pela controvérsia, contestação, discussão e percepção de que vale a pena tomar partido”<sup>26</sup> (FLANAGAN; CHRISTENS, 2011, p. 2). Outro fator, psicológico, diretamente ligado à responsabilidade social, é o nível de incorporação social, ou seja, o sentimento de solidariedade com outros, a identificação com instituições, ou simplesmente o desejo de ser respeitado e ouvido por adultos durante a fase de desenvolvimento social (seja quando criança ou jovem). Além disso, um inegável aspecto da socialização na incidência política de jovens é o recorte de classe e de raça nas oportunidades cívicas disponíveis. Os pesquisadores identificam também os traços de personalidade que determinam a orientação de valores, e a capacidade de empatia com outros, transcendendo o interesse próprio e conectando com o bem-estar de seus pares.

A este respeito, cabe retomar o estudo de Mello e Souza e colaboradores (2018) sobre a motivação de lideranças comunitárias (de diversas faixas etárias), que contribui para uma compreensão mais apurada da “complexidade e riqueza da militância enquanto fenômeno social e seu potencial transformador para cada um e para o coletivo” (p. 146). Em seu estudo, foram elencados alguns “elementos disparadores do engajamento cívico” (p. 151) tais como: a influência de trabalhos

---

<sup>26</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

comunitários realizados por familiares; valores sociais e afetivos, como enxergar o trabalho como uma forma de contribuir para o desenvolvimento da sociedade; situação de sofrimento social e/ou sentimento de compaixão difusa com a dor alheia; oportunidade de engajamento como a participação em eventos e capacitações promovidos por ONGs, que atuam também como “agentes socializadores da militância” (p. 154); e a necessidade de mediação com o estado para a resolução de problemas da comunidade, o que faz das lideranças ao mesmo tempo agente e sujeito de suas ações (p. 155).

Gohn (2018) se interessa igualmente pelos “múltiplos processos de subjetivação na construção dos sujeitos em ação” (p. 124), e nos apoia a investigar aqueles elementos que “provocam reações que geram novas frentes da ação coletiva” (p. 124/125). A autora explica que há uma “multiplicidade de laços entre os diferentes atores [e] episódios ocorridos na conjuntura sociopolítica e cultural paralelos aos eventos que poderão lhes dar sentido e direção” (p. 125). Mello e Souza e colaboradores (2018) também ressaltam a relação intrínseca de retroalimentação entre a ação de sujeitos e os desdobramentos sociais de seu engajamento:

somente com a interação, e conseqüentemente com o reconhecimento, que as lideranças poderão ter a sua identidade formada, e através da autorrealização, que será obtido com esse reconhecimento, é que elas obterão a motivação para prosseguirem com o seu trabalho (...). Por outro lado, a negação do reconhecimento aos segmentos socialmente excluídos gera a justificativa e base motivacional para a mobilização coletiva e os movimentos sociais (MELLO E SOUZA *et al.*, 2018 p. 158-159)

Da mesma forma, para Flanagan e Christens (2011) a percepção dos jovens enquanto agentes de transformação social está diretamente ligado à ressonância que suas ações encontram em suas comunidades. Apontando alguns caminhos para o nosso estudo, as autoras refletem sobre o papel do sentimento de pertencimento:

a atenção de especialistas para a ação coletiva de jovens trabalhando para transformar suas escolas ou suas nações mais inclusivas podem apontar novos *insights* sobre a necessidade humana de pertencimento (...) e compreender porque jovens se engajam em trabalhos sociais podem expandir as teorias sobre motivação e propósito. (FLANAGAN; CHRISTENS, 2011, p. 8) <sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

### 3.2 Desengajamento na política tradicional: para além da apatia e descrença

Como veremos, alguns estudos constataam um processo de distanciamento das juventudes em relação aos processos políticos tradicionais. Sob uma perspectiva histórica, essas pesquisas sugerem que há um grande protagonismo jovem em movimentações políticas nos anos 60 e 70, ao passo que a consolidação da sociedade de consumo e a crescente globalização econômica e cultural nas décadas seguintes cria novos contextos, que parecem ter levado a um certo desinteresse pela política por parte dos jovens. No Brasil dos anos 90, por exemplo, embora houvessem ações voltadas para as juventudes, alguns autores admitem que, de uma forma geral, há uma certa fraqueza de atores juvenis na política institucional (ABRAMO, 1997). Essa constatação levou pesquisadores a refletirem sobre consequências como a acentuação do individualismo e do pragmatismo, que se afirmaram como tendências sociais crescentes naquele momento histórico.

Machado (2011) também nos fornece dados que reforçam essa percepção da omissão das juventudes nos processos políticos tradicionais. Segundo uma pesquisa realizada em 2007 por Nagourney e Thee (2007) e publicada no *New York Times*, com 659 entrevistados de 17 a 29 anos nos Estados Unidos, apenas 28% afirmaram participar de fóruns de representação de ativismo político clássico (espaços de militância, representação em associações, partidos, ou mesmo apenas de uma passeata ou reunião com políticos), enquanto que 72% dos jovens entrevistados declararam não participar e nunca tomar parte de nenhuma ação mais efetivamente (NAGOURNEY, THEE, 2007).

Em 2003, outra pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania sobre perfil das juventudes brasileiras aponta que 15% dos jovens afirmam participar de associações, fóruns e agremiações políticas, enquanto 85% declaram não participar, mas que gostariam de viver esta experiência (INSTITUTO DE CIDADANIA, 2003). A pesquisa também mostra que o público de 15 a 24 anos tem interesse secundário por discussões político-eleitorais. Na verdade, o tema “política” aparece em décimo lugar na pauta de interesses de brasileiros nessa faixa etária, muito atrás de “educação”, “oportunidade de emprego”, “cultura e lazer”, “saúde e corpo”, e “família e relacionamentos amorosos”. Curiosamente, no Dossiê Jovem MTV (MTV BRASIL,



2010), também citado por Machado, a palavra “política” aparece apenas duas vezes ao longo do texto.

Mark Strama (1998) defende que esta suposta ausência de participação das juventudes na política não é tanto uma questão de apatia, mas de cinismo, pois os “jovens estão evitando o sistema político não porque eles não ligam para as questões sociais, e certamente não porque eles acham que as coisas se resolverão bem sem eles, mas porque acreditam que o sistema político está corrompido”<sup>28</sup> (p. 71). Ao investigar a omissão das juventudes nas urnas nas eleições norte-americanas de 1996, o autor observa que, em geral, os jovens passam a substituir o envolvimento com o sistema político pelo envolvimento com trabalho comunitário e voluntário. Isto aconteceria porque (a) não acreditam que podem fazer a diferença através do sistema político; (b) encontram maior satisfação em servir a necessidades mais imediatas de suas comunidades; (c) não conectam a especificidade de seu trabalho com um movimento social mais geral; e/ou (d) o lado político das questões sociais é considerado inacessível e intratável (STRAMA, 1998).

Na relação entre mobilização política, confiança e participação, Augusto (2008) também reconhece enquanto uma preocupação comum à maioria das democracias ocidentais o afastamento de jovens dos processos democráticos convencionais (p. 155). Entretanto o autor defende que não haveria uma contradição em defender a democracia e ao mesmo tempo criticar a máquina democrática (p.162). Considerando que este suposto desengajamento político geralmente é justificado por características psicossociais das juventudes, chama a atenção para o fato de que “muito raramente a crítica recai sobre a própria organização e funcionamento dos sistemas democráticos” (p.156), e questiona “até que ponto serão os jovens a afastar-se da política, ou a máquina política a afastar-se deles” (p.164).

Para contribuir para a explicação desses fatos, Machado (2011) comenta a falta de sintonia de jovens com os atuais discursos e práticas da política convencional, cristalizados no senso comum pela imagem da corrupção, sobretudo na penúltima década no Brasil, além de um modelo de comunicação política que não dialoga com os modos de mediação das culturas juvenis. Neste mesmo sentido, Empinotti (2011) analisa, em sua pesquisa, a não participação nas eleições do comitê de bacia do rio São Francisco em 2010 e chama a atenção para o que considera um “fracasso do

---

<sup>28</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



sistema em possibilitar a participação de todos”, alertando para o fato de que “instituições participativas exigem comprometimento e tempo para negociar, além do domínio da linguagem técnica que prevalece nessa área. Mesmo com dedicação e empenho na participação das discussões e argumentações, existem muitas variáveis que podem neutralizar toda a negociação” (EMPINOTTI, 2011, p. 206).

Em estudo realizado entre 2012 e 2013 com 170 jovens de 15 a 28 anos no Canadá, Bastedo (2014) revela que os jovens mais engajados criticam a política de uma maneira geral, mas buscam se informar e se envolver, motivados por assuntos de ordem nacional e interessados em compreender como a máquina política funciona. Já os considerados menos engajados se interessam majoritariamente por assuntos locais e não possuem clareza a respeito de como tomar uma boa decisão. Por não se sentirem representados, optam por não participar. Para a autora, o interesse em se engajar é de ordem pessoal e, portanto, as questões políticas que têm maior capacidade de mobilização são aquelas próximas ao seu cotidiano. No entanto, no atual contexto, jovens são ignorados no período eleitoral e, em contrapartida, acabam por ignorar as eleições (BASTEDO, 2014, p. 649).

Com isso, constatamos um paradoxo: se por um lado a defesa da democracia pressupõe a participação em instâncias democráticas (como eleições, conferências e protestos), por outro esta própria forma de atuação pressupõe uma espécie de alfabetização política nem sempre disponível para todos os setores da sociedade. Um exemplo disso foram as políticas de participação social do governo Lula, fundamentais para o desenvolvimento social do país, mas operadas sob o paradigma da democracia representativa e participativa. Gohn (2018) se debruça sobre o aparente desengajamento de jovens brasileiros com a política neste período e traz uma observação interessante:

as autoridades governamentais tiveram (e têm) dificuldade de dialogar com os jovens porque (...) optaram pelas formas institucionalizadas de participação civil, dadas por conselhos, câmaras e grandes conferências. (...) Entretanto a máquina burocrática estatal e muitos gestores públicos, e mesmo os representantes institucionais civis, não acompanharam as mudanças operadas no campo social, especialmente as novas formas de sociabilidade e comunicação geradas pelas redes e mídias sociais. (GOHN, 2018, p. 121)

Ao investigar o desengajamento jovem a fim de observar como estes se sentem a respeito de líderes políticos e entender por que algumas comunidades de jovens

são menos interessadas e engajadas em política do que outras, Heather Bastedo (2014) também nos fornece algumas pistas. Embora reconheça que não seja uniforme, a autora parte da constatação de que essa geração vota menos que qualquer outra (GIDENGIL et al., 2003, *apud* BASTEDO, 2014) e que este desengajamento acontece mais entre jovens com níveis mais baixos de educação (GIDENGIL et al., 2003, *apud* BASTEDO, 2014) e com insuficiência de acesso ao conhecimento (MARTIN, 2012, *apud* BASTEDO, 2014).

Os jovens participantes da pesquisa de Bastedo (2014) revelaram uma visão negativa e cética da política (“eles fingem escutar, mas nada muda”<sup>29</sup>, p. 657) e alguma compreensão das relações de poder, e por isso acreditam possuir influência limitada na política (“eles não precisam de mim, eu não importo para eles”<sup>30</sup>, p. 656). Esta percepção está ancorada, ainda, numa sensação de estranhamento em relação aos líderes políticos, por acharem que, por não vivenciarem seu mundo, não seria possível compreender e agir a respeito. Muitos dos jovens afirmaram considerar a discussão política inacessível por não compreenderem o que os políticos querem dizer (“é propositalmente difícil para ninguém entender”<sup>31</sup>, p. 659 ou “deveriam falar de política na escola”<sup>32</sup>, p. 659). A este respeito, é preciso considerar que “quando manter-se informado torna-se mais trabalhoso, o custo da informação sobe e a participação no voto diminui”<sup>33</sup> (DOWNS, 1957, p. 659) o que pode explicar o fato de os jovens que não apresentam envolvimento com política demonstrarem não estar muito interessados em aprender sobre o tema.

Também é preciso considerar o que Machado (2011) considera uma certa ausência de perspectivas utópicas nos referenciais ideológicos das juventudes, cujo imaginário e valores estão muito ligados à competitividade estratégica e ao pragmatismo exacerbado. Como muitos jovens desconhecem caminhos para uma ação política efetiva, a combinação do desencanto pelos modelos clássicos de representação e uma visão de mundo baseada na centralização do *self* levam ao que a autora identifica como uma “nova paisagem de expressão política, baseada numa lógica que não é a garantia do bem-estar social, e sim da expressão dos desejos

---

<sup>29</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>30</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>31</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>32</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>33</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

privados que, postos em interação, sensibilizam para adesão coletiva” (MACHADO, 2011, p. 93).

Gohn (2018) observa que para uma grande parcela dos jovens na atualidade um valor importante para o engajamento é a autonomia, em outras palavras, “ter autodeterminação, longe de grupos partidários, sindicais ou religiosos” (p. 125). A este respeito, Ortellado (2013) explica que o fato de alguns movimentos acabarem se concentrando em processos é resultado da exclusão a longo prazo da participação na vida pública, e em ações orientadas a prioritariamente a resultados esse desconforto fica ainda mais evidente.

Ainda assim, um número considerável de jovens apresenta algum nível de engajamento com assuntos políticos e, para Bastedo (2014), a chave está em tratar assuntos que os interessem diretamente. A autora chama a atenção ainda para o fato de esta geração de jovens buscar canais alternativos de expressão política, como participar de protestos, assinar petições *online*, participar de comunidades virtuais ou realizar trabalho voluntário, mais do que filiar-se a um partido ou votar. O que seu trabalho revela é “a importância geral de estabelecer uma conexão tanto para o interesse político quanto para o engajamento. A partir disso, podemos começar a compreender por que houve um aumento nas formas não tradicionais de participação entre os jovens”<sup>34</sup> (BASTEDO, 2014, p. 662).

Augusto (2008) corrobora com esta percepção ao concluir com seu estudo que “são as associações ligadas ao cotidiano juvenil que mais cativam os jovens e não tanto as formas convencionais de participação” (p. 171). O autor explica que o ambiente de individualização e desinstitucionalização que caracteriza os dias atuais leva as juventudes a buscarem “espaços de revinculação da ação coletiva” (p.172), para mais se aproximar do seu cotidiano e menos depender de lógicas partidárias (p.172).

Estas demonstrações reforçam nossa percepção de que a “não participação” se constitui também como uma forma de posicionamento a respeito dos processos políticos, ou seja, outra forma de participação. Holston (2014) avalia que “neste cenário político esparso, uma lição política do anterior período de inovação é que uma nova institucionalização local da ação e organização são necessárias” (p. 898). A este respeito, Empinotti (2011) alerta: “mais do que condenar a não-participação, é crucial

---

<sup>34</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

entender seu significado e as suas consequências nas práticas de governança” (p. 207). Isto nos leva a empreender uma análise crítica sobre as relações entre motivação e engajamento das juventudes na política, como veremos a seguir.

### 3.3 Cognição, motivação e engajamento

A relação de descontentamento e/ou engajamento de jovens apontada por Bastedo também é abordada nas pesquisas de Oosterhoff e colegas (2018), a partir dos dados do estudo *Monitoring the Future* (JOHNSTON et al., 2014), realizado entre 1976 e 2014 nos Estados Unidos com 109.574 estudantes. Sob a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da teoria do Contrato Social, os autores buscaram investigar a relação entre a experiência de serem vítimas de alguma forma de violência, o descontentamento com o governo e o engajamento político.

A teoria do Contrato Social de John Locke e Jean-Jacques Rousseau, fundação filosófica do movimento que levou ao modelo de democracia liberal atual consiste em um

pacto que une indivíduos em uma determinada sociedade com um objetivo comum de estabelecer harmonia social (...) [onde] os indivíduos são obrigados a abrir mão de algumas liberdades que podem infringir nos direitos e bem estar de outros cidadãos (...) ao mesmo tempo em que se engajam em atividades que ajudam a manter um bom funcionamento da democracia. Em troca, os políticos são obrigados a proteger os indivíduos de terem seus direitos individuais feridos, assegurando sua liberdade. (OOSTERHOF et al., 2018, p. 231) <sup>35</sup>

A pesquisa revela que jovens que relatam ter passado pela experiência de violência física e/ou de dano à propriedade tendem a crer que certos aspectos deste contrato social, conforme citado acima, não são para todos e por esta razão apresentam maior descontentamento com o governo. Em uma perspectiva sóciodemográfica, o estudo de Oosterhof e pesquisadores associados (2018) revela que o descontentamento com a política se mostrou mais expressivo entre os mais jovens, mulheres, negros, pessoas oriundas de famílias com menor grau de escolarização, liberais, residentes em comunidades urbanas, e que vivem apenas com o pai ou a mãe, do que entre os mais velhos, homens, brancos ou latinos, pessoas

---

<sup>35</sup>Tradução nossa, do inglês para o português.

oriundas de famílias com maior grau de escolarização, conservadores, residentes em zonas rurais ou de pequeno porte, e que vivem com ambos pai e mãe.

Já a respeito do engajamento, ainda sob uma perspectiva sociodemográfica, os jovens mais velhos, homens, brancos, pessoas oriundas de famílias com maior grau de escolarização, liberais, residentes em cidades de médio porte e que vivem com ambos pai e mãe se mostraram mais aptos a engajar-se politicamente do que os mais jovens, mulheres, negros ou latinos, pessoas oriundas de famílias com menor grau de escolarização, conservadores, residentes em comunidades rurais e urbanas, e que vivem apenas com pai ou mãe. Embora a pesquisa tenha sido realizada nos Estados Unidos, esses dados sociodemográficos (OOSTERHOF et al., 2018) sugerem que a relação com a política está diretamente ligada a um recorte de classe, o que muito nos interessa para pensar a participação política de jovens em um país cuja desigualdade social é tão gritante como no Brasil.

Em consonância com esta percepção, Augusto (2008) também observa que na medida em que cresce o nível de escolaridade, há uma tendência no aumento de competências políticas, assim como a garantia da segurança física, como a ausência de guerras ou conflitos que ponham em risco sua integridade, torna os jovens menos dependentes dos modos políticos das elites e das instituições e, portanto, mais autônomos no modo como desenham a sua experiência política (p.167).

Outro aspecto interessante do estudo de Oosterhoff e colaboradores (2018) diz respeito à dimensão psicológica da motivação para o engajamento. Os autores explicam que a adolescência é caracterizada por um crescimento não apenas físico, mas também emocional e sociocognitivo, o que permitiria ao jovem formar uma compreensão mais complexa da sociedade, incluindo percepções sobre quais seriam os papéis (e responsabilidades) do governo e seus cidadãos. (OOSTERHOF 2018, p. 231). Sobre esse aspecto, outra teoria contribui para melhor compreender as relações explicitadas pelos autores anteriores: a teoria de Atribuição de Emoções, evocada por Levy e colegas (2012):

o interesse político se torna consideravelmente estável quando indivíduos atingem a idade adulta. Ainda assim, o interesse na política pode aumentar substancialmente durante a adolescência. (...) Quando indivíduos experimentam emoções positivas e atribuem estes sentimentos a uma atividade particular, se tornam mais interessados nesta determinada atividade. (p. 484)

Assim, a relação entre experiências negativas compartilhadas e a motivação jovem para o engajamento político se daria porque “protestos em grupo podem ajudar a validar uma experiência pessoal de vitimização e criar um senso compartilhado de engajamento em lutar por mudança social”<sup>36</sup> (OOSTERHOFF et al., 2018, p. 240). Uma vez que a visão de jovens que se sentem vítimas a respeito do governo pode variar de acordo com o contexto político, ciclos eleitorais, gênero, idade, educação dos pais, meio rural ou urbano, ideologia política, configuração familiar e histórico escolar, os autores concluem que “experiências positivas na família, escola e comunidades durante a adolescência promovem confiança social com importantes habilidades conduzindo ao envolvimento político”<sup>37</sup> (OOSTERHOFF et al., 2018, p. 231). Desta forma, os autores apostam no reconhecimento e incorporação das perspectivas das juventudes tratadas até então como vítimas, também como agentes em potencial de transformação social.

Uma característica marcante dos jovens da Geração Z, conforme observa Rosangela Carvalho (2020), é a forte expectativa de realização, pertencimento e felicidade: “o sentido da vida não é um simples afeto individual ou construto pessoal, mas um conceito relacional; está relacionado às atividades significativas em que os jovens se engajaram” (KOK et al., 2015, p. 69, *apud* CARVALHO, R. 2020). Como foi possível constatar na análise das entrevistas com a equipe do Gaia Jovem, composta em grande parte por pessoas desta geração, o desejo de algum nível de contribuição e realização efetivas naquilo no qual se engajam são simbolizados em torno da ideia de “propósito”.

Middaugh, Clark e Ballard (2017a) também apontam alguns caminhos para a compreensão da relação entre desenvolvimento jovem e políticas participativas, reconhecendo o importante papel que as segundas possuem sobre o primeiro. De uma forma geral, a revisão de literatura sobre o tema feita pelos autores demonstra como a participação cidadã na juventude está relacionada com o empoderamento sociopolítico e diretamente associada à autoestima e bem-estar. Isto porque (a) incide diretamente sobre o tipo de envolvimento cívico e político ao longo da vida; (b) contribui para a formação da identidade e senso de propósito; (c) influencia o

---

<sup>36</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>37</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

engajamento e o sucesso acadêmico, além de (d) ter impacto direto na saúde dos jovens envolvidos.

Ao investigar a motivação de lideranças comunitárias, Mello e Souza e colaboradores (2018) também abordam a dimensão do empoderamento, que definem como “aumento de poder e autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, dominação e discriminação social” (p. 159). As lideranças entrevistadas relataram ter descoberto um “potencial adormecido” da capacidade de agenciamento resultante do envolvimento na militância, “transformando sua visão de mundo e de si, sua identidade, relações sociais e suas vidas” (p. 147). Neste sentido, os autores defendem que a combinação entre capacitação teórica e prática, a expansão da rede social e a mobilidade geográfica possibilitadas pela atuação em movimentos populares levam a um processo de empoderamento pessoal no qual “as lideranças realmente desenvolvem seu poder de atuação no mundo, promovendo uma melhoria de suas próprias vidas, e ampliando sua participação social e política” (p. 163).

Assim sendo – e considerando as pressões sociais normativas que jovens encontram nesta fase da vida na relação com seus pares – constatamos que as “atividades cívicas realizadas em colaboração [*peer based*] e conduzidas por jovens [*youth led*] podem contribuir para o aumento da conexão e engajamento (...) ao oferecer aos jovens oportunidade de influenciar seus contextos sociais ”<sup>38</sup> (MIDDAUGH et al., 2017a, p. S128). Notadamente, as mídias digitais oferecem oportunidades para jovens se engajarem com seus pares, bem como apresentam uma série de desafios e desdobramentos, como veremos agora.

### **3.4 O papel das mídias digitais**

#### **3.4.1 Impactos do digital no cotidiano das juventudes**

Como nos mostra o estudo de Middaugh e colaboradores (2017a), 41% da população jovem nos EUA com idade entre 15 e 25 anos faz uso de mídias digitais para encontrar, compartilhar, discutir e mobilizar politicamente como “parte crítica do

---

<sup>38</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



repertório de engajamento político e cívico modernos”<sup>39</sup> (p. S129). Os autores enfatizam que uma observação superficial do acesso de jovens a conteúdos políticos através da rede ou simplesmente da quantidade de tempo que passam *online* pouco tem a nos dizer sobre seu engajamento político de fato. Por isso, Middaugh, Bowyer e Kahne (2017b) consideram importante uma análise sobre a qualidade do uso dos espaços digitais, além de uma abordagem crítica que possa compreender não apenas o acesso à informação, mas também a produção de conteúdo (ou sua ausência) da parte dos jovens e sua relação com o papel exercido por pais, escolas e outros dispositivos de moderação de seus universos.

O discurso político como contexto para o desenvolvimento cívico jovem em comunidades online também leva a reflexões interessantes. Middaugh e colaboradores (2017b) relatam uma pesquisa realizada em 2011 com 2.519 e jovens de 15 a 24 anos nos Estados Unidos onde grande parte deles declara se informar sobre política majoritariamente através de mídias participativas e comunidades online, ainda que não participem ativamente delas. Neste sentido, os autores ressaltam uma importante questão geracional das juventudes contemporâneas ligada à experiência digital no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo. Considerando que no período de desenvolvimento entre a adolescência média (15 anos) até a emergente vida adulta (24 anos) acontece uma considerável quantidade de mudanças no discernimento social e moral (NUCCI, 2001, *apud* Middaugh et al., 2017b), é preciso levar em conta o fato de que os jovens que hoje estão na faixa dos 15 anos já nasceram quando a Web 2.0 já havia sido lançada e têm pouca ou nenhuma experiência de vida sem alguma forma de conexão digital. Para esta juventude, a informação é abundante, a comunicação constante e os limites entre público e privado se confundem (MIDDAUGH et al., 2017b).

É precisamente neste sentido que reside a relevância das comunidades *online* como ambiente de socialização entre jovens. Em comparação com as tradicionais mídias de massa, as digitais são mais interativas, sociais, colaborativas e supostamente menos dirigidas pelos interesses da elite, reconfigurando as fronteiras entre produtores e consumidores de informação, redefinindo papéis sociais e padrões de interação antigos. Assim, criam condições para uma cultura social mais participativa, contribuem para a definição de assuntos de interesse público,

---

<sup>39</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



possibilitam novos caminhos para a ação cívica e oferecem oportunidades para jovens se informar, explorar e militar por conta própria (MIDDAUGH et al., 2017b).

### 3.4.2 Ativismo *online*

Amy Stornaiuolo e Ebony Elizabeth Thomas (2017) refletem sobre o ativismo jovem em ambientes digitais e o apoio que dão para a ultrapassagem de certas desigualdades sociais, seja através da conexão transnacional que permite o engajamento em movimentos por mudanças sociais concretas, da documentação e o ato de publicitar situações de injustiça, seja permitindo ao jovem usuário redesenhar o imaginário popular sobre sua própria imagem. Para as autoras, trata-se assim de uma estratégia de contranarrativa, no intuito de impedir que adultos (e outros agentes que não vivem a situação de injustiça relatada) dominem as narrativas a respeito de questões jovens e de desigualdade social.

Essas estratégias não estão confinadas a apenas uma forma de ativismo *online*, mas várias. Uma delas é o uso de *hashtags*, um sistema de indexação descentralizado, mas coordenado, que permite o encontro rápido de informações e conectar ideias em tempo real (STORNAIUOLO; THOMAS, 2017, p. 344). Outra forma de ativismo *online* é o mediado pelas comunidades de fãs, também conhecidas como *fandoms*<sup>40</sup>. Trata-se de experiências midiáticas compartilhadas, sob um forte senso de comunidade e desejo de ajuda (STORNAIUOLO; THOMAS, 2017, p. 342). Reconhecendo o poder da arte para influenciar os jovens cognitivamente e afetivamente, comunidades de fãs oferecem oportunidades concretas e estruturas de apoio para que se engajem em causas coletivas e desenvolvam habilidades e energias para fins cívicos e políticos. Por exemplo, no site da *Harry Potter Alliance*, organização ativista inspirada no filme que já mobilizou mais de 100 mil jovens fãs<sup>41</sup> em campanhas de alfabetização e direitos humanos, a mensagem é clara: “Sabemos que fantasia não é apenas um escape do nosso mundo, mas um convite para ir mais fundo nele”<sup>42</sup> (*THE HARRY POTTER ALLIANCE WEBSITE*, apud STORNAIUOLO; THOMAS, 2017).

---

<sup>40</sup> A expressão “fandom” é resultado da junção das palavras “fan” e “kingdom” que, em inglês, significam “fã” e “reino” - ou seja, “reino de fãs”

<sup>41</sup> Em 2017, quando foi realizado o estudo em questão.

<sup>42</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

A respeito da crítica sobre o ativismo *online* se tratar basicamente de atividades participativas frívolas e diversionistas, Stornaiuolo e Thomas contrapõem tais argumentos demonstrando que se trata de uma rede de cultura participativa onde novas formas de ativismo são possíveis. Seja através de consumidores que se mobilizam para resistir ativamente, do *remix*<sup>43</sup> e da reapropriação cultural, das interseções entre cultura e política que chamam a atenção da opinião pública ou mesmo de táticas tradicionais de protestos políticos (como petições, escrever para oficiais, boicotes e campanhas de *e-mail*) que ganham considerável amplitude nos ambientes digitais, combinando o mundo *online* e o *offline*.

Ao analisar as mobilizações globais do início do século, que experimentaram um novo uso da comunicação virtual para fins pragmáticos, Cabral e Carvalho (2012) explicam que

o uso contemporâneo de redes digitais não apenas funciona como um meio de comunicação alternativo à mídia tradicional, como também seria capaz de criar um ambiente de cooperação e compartilhamento no qual o ambiente virtual seja cada vez mais percebido como uma atuação militante em simbiose com o manifesto das ruas (p.19).

Stornaiuolo e Thomas (2017) chamam a atenção ainda para o fato de que estas novas possibilidades de participação cívica correspondem a novas formas de representação que vão para além das formas brancas, cisgênero<sup>44</sup>, hétero, e de classe média, não apenas no conteúdo, mas em sua forma de expressão. Reivindicando o seu lugar de fala (HARDING, 2004) como construção de contranarrativas, jovens na rede ocupam espaços e papéis nos quais não se veem representados: “cada vez mais jovens estão usando mídias sociais para posicionarem a si e suas experiências no centro da cultura, geralmente através de uma variedade de práticas artísticas e expressivas”<sup>45</sup> (STORNAIUOLO; THOMAS, 2017 p. 343). Daí a importância de aprender com os próprios jovens sobre ultrapassar as desigualdades, tendo essas contranarrativas como mecanismo central para romper com quadros normativos e deficientes da democracia atual.

---

<sup>43</sup> A palavra “remix” vem do universo da música, no qual significa “uma música já gravada anteriormente, mas com nova sobreposição ou combinação de sons”, segundo o dicionário Priberam (REMIX, 2021).

<sup>44</sup> Oposto da palavra transgênero, o termo cisgênero é usado para pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhes é atribuído com base em seu sexo biológico.

<sup>45</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

De maneira semelhante, a participação estudantil nos movimentos da década de 1960 inaugurou novas formas de agir politicamente e “marcou um novo estilo de inserção na lógica política, que muito se distanciou dos registros clássicos de participação no mundo público” (MACHADO, 2011, p. 74). Segundo a pesquisadora, assim como sob as lentes do pragmatismo a geração de 60 foi taxada de superficial, tanto os resultados das manifestações dos jovens sonhadores da Sorbonne de 68 quanto os dos ativistas de sofá das redes sociais talvez não sejam tão visíveis assim (MACHADO, 2011).

No entanto, o que buscamos com este estudo é compreender em que medida essas movimentações provocam uma certa mudança de percepção o mundo e de olhar crítico sobre os fatos, que possuem reverberações muito mais subjetivas e a longo prazo do que nossos indicadores socioeconômicos podem avaliar. Em um artigo sobre o uso das redes digitais em protestos globais publicado em 2012, escrevo que

há diferentes perguntas, que demandam diferentes respostas e, naturalmente, diferentes atores sociais. Dos twitteiros de plantão aos revolucionários das palavras de ordem, todos têm uma contribuição nesta “revolução”, se estamos falando de uma democracia participativa baseada na diversidade, e não na ditadura da maioria. Por isso, esta conexão em rede proporciona o compartilhamento não apenas de soluções, mas também de impasses em comum nesta experimentação (CARVALHO, A., 2012, p. 205).

### 3.4.3 Potências e limites das mídias digitais

Nas últimas décadas, o discurso a respeito do potencial das mídias digitais para a democracia, sob diferentes perspectivas e campos de estudo, pode ser considerado “entusiasta” (ASHTANA, 2006; BISHARA, 2010; CARVALHO, 2013; CHANG, 2005; COLEMAN, 2004; D’ANDREA, 2014; FAHMI, 2009; LEVY, 2003; RECUERO, 2015; RHEINGOLD, 2000). Neste sentido, consideramos oportuno observar a dimensão ideológica do discurso jovem sobre o engajamento político *online*.

Ao explorar a construção discursiva das mídias sociais nas eleições municipais de 2010 em Calgary, no Canadá, Dumitrica (2016) chama a atenção para o fato de que o engajamento político tradicional entre jovens se encontra limitado pela falta de (a) conveniência no acesso à informação; (b) informações relevantes e compreensíveis; (c) vínculos afetivos com a política; e (d) oportunidades reais de ser ouvido e fazer a diferença. Assim sendo, as mídias sociais digitais parecem cumprir

um papel de “alívio” para tais problemas, ao prometerem (mas não necessariamente entregarem) conveniência, conexão e informações completas.

Embora seja considerada por cientistas políticos mais críticos às promessas do ciberespaço (ALBRECHT, 2006; CAMMAERTS, 2008, MOROZOV, 2011) uma forma confusa e dispersa de engajamento, o discurso jovem sobre o potencial das redes sociais para a participação política geralmente revela uma percepção ampliada sobre o próprio conceito de engajamento. As redes sociais seriam espaços que encorajam a participação em pequena escala, através do consumo e propagação de conteúdos políticos em múltiplos dispositivos. Por exemplo, seriam considerados atos políticos curtir a página de uma personalidade, “retuitar” um artigo de jornal ou comentar a publicação de um amigo (CHADWICK 2009); a possibilidade de “remix” de diferentes formas de textos culturais através da montagem, desmontagem, remontagem da realidade mediada (DEUZE, 2006); e a integração entre vida pessoal e política nas redes, onde conversas pessoais e ações aparentemente banais passam a ter poder político, graças a mecanismos de agregação de conteúdo, visibilidade e compartilhamento conferidos a estes espaços semiprivados (PAPACHARISSI, 2010).

Segundo Dumitrica (2016), trata-se de uma transformação social mais ampla em que surgem “políticas personalizadas”, onde o engajamento está mais voltado para as escolhas pessoais, valores e estilos de vida compartilhados na rede social do indivíduo. A pesquisadora sugere que as construções discursivas das juventudes a respeito da participação nas redes revelam um pensamento “sonhador” e um *etos* democrático. Por trás da crença de que todo mundo está nas redes sociais reside um desejo genuíno de fazer parte de uma comunidade e do direito de acessar e compartilhar informações consideradas relevantes, além da possibilidade de criar conexões com personalidades políticas e outros cidadãos.

Neste sentido, é preciso esclarecer que a digitalização de uma cultura política não diz respeito apenas à transposição de conteúdos para o meio digital, mas principalmente sobre como os elementos tecnológicos alteram relações sociais a partir de uma nova configuração de conhecimento e de cultura:

a cultura de redes estabelecida no meio digital atua como um potencializador para a conexão entre grupos sociais e vontades construtivas, que até então se encontravam dispersos, possibilitando produções colaborativas e circuitos alternativos através das novas tecnologias (CABRAL; CARVALHO, 2012, p. 16).

Como veremos adiante, é notável, por exemplo, o papel das tecnologias móveis digitais nos protestos que eclodiram em várias partes do mundo desde o início do século - desde o movimento Alterglobalização, passando pelo *Occupy*, até as Jornadas de Junho de 2013 no Brasil - sobre os quais falaremos mais à frente: seja na convergência nas ruas de diversos grupos politicamente dispersos, seja contrargumentando a narrativa das mídias tradicionais na cobertura dos protestos, D'Andrea (2014) constata que as discussões nas redes sociais tiveram papel significativo no reforço de uma solidariedade emocional. Para explicar este processo, o autor se apoia em Deleuze (1990), para quem estaríamos presenciando uma transição da sociedade disciplinar para uma sociedade do controle, na qual “fluxos intensificados de ideias promovem a proliferação simultânea de manobras de vigilância e contravigilância, continuamente atualizadas em um espaço de comunicações desterritorializadas” (D'ANDREA, 2014, p. 941), que desafiam a lógica do controle estatal revelando conexões rizomáticas de afeto, poder e sentido.

Nascidos em (ou, ao menos, familiarizados com) um ambiente digitalizado, esta nova geração de cidadãos tem sua expressão política permeada por dispositivos midiáticos conectados à Internet, o que revela uma nova forma de produção cultural e identitária por parte destes jovens, além de nutrir um imaginário a respeito de novas formas de organização democrática, como veremos. Para avaliá-las politicamente, é preciso se perguntar se as mídias digitais e sociais criam formas associativas que se sustentem em rede, ou se tratam apenas de ajuntamentos temporários e por conveniência. Na perspectiva de Holston (2014), resta ver em que medida as redes digitais contribuem para transformar indivíduos egocêntricos em cidadãos políticos. Em outras palavras, “não quer dizer que multidões temporárias, amorfas, festivas e/ou rebeldes não tenham importância na vida pública e em sua cidadania. Contudo, sem a formação de divisões mais coesas, uma ‘maioria digital’ geralmente não é suficientemente motivada para sustentar o desenvolvimento de projetos” (HOLSTON, 2014, p. 899).

Além disso, há de se considerar que, em paralelo ao desenvolvimento das tecnologias digitais, vemos a disputa pela regulação e usos do digital por meio de governos e corporações. Em artigo sobre cultura digital (CARVALHO, A., 2012), comento a respeito das implicações políticas, sociais e econômicas na própria gestão

da infraestrutura tecnológica a nível global, uma vez que esta se dá de forma particular em cada país, sob diferentes entendimentos das potencialidades e implicações destas tecnologias digitais em rede. Extremamente crítico ao superdimensionamento do potencial revolucionário da Internet, o pesquisador russo Evgèny Morozov alerta para o fato de que as regulações do mundo digital nem sempre “se originam no que a tecnologia permite, mas no que um determinado ambiente geopolítico exige” (MOROZOV, 2011, p. 17).

Por esta razão, da perspectiva da sociedade civil, vemos por um lado alguma reorganização dos movimentos tradicionais da democratização da comunicação para abarcar a pauta da regulação das mídias digitais e, por outro, o surgimento de movimentos sociais específicos do campo da governança da Internet:

Na luta pela democratização dos meios de comunicação tradicionais, ainda se investe na reivindicação pela regulamentação de estruturas que historicamente estiveram fora do alcance da sociedade. Focos preferenciais dessa mobilização são os meios impressos e de radiodifusão, diante dos quais o desenvolvimento de iniciativas de mídias comunitárias se apresenta como alternativa, apesar de seu restrito alcance. Por outro lado, a prática militante contemporânea na Internet se dá, em última análise e a grosso modo, no mesmo território dos atores os quais ela denuncia, e no mesmo espaço ao qual é reivindicada a regulação (CABRAL; CARVALHO, 2012, p. 19).

Fruto dos movimentos tradicionais pela democratização da comunicação que desde meados do século passado vêm se adaptando às novas dinâmicas mundiais, vemos neste início de século o que chamei de “Ciberativismo 3.0” (CARVALHO, A., 2020): Considerando as alterações nos modos de organização da sociedade em função da culturalização do uso de redes digitais, estes movimentos possuem como especificidade o fato de ter a Internet ao mesmo tempo como ambiente de atuação, ferramenta de luta e objeto de demanda política. Na sua busca por políticas estruturais para a Internet, este tipo de movimento “tem incorporado códigos culturais próprios do ambiente em rede, fazendo uso de ferramentas digitais ao mesmo tempo que as incorpora como dinâmicas de ação política” (CARVALHO, A., 2020, p. 249-250).

Entretanto, Campos e colaboradores (submetido em 2023) alertam para um outro lado desse ciberespaço. Para uma juventude nascida em um ambiente extremamente digitalizado, o que poderia ser uma potência pode acabar tornando-se uma armadilha: uma vez que as novas gerações convivem com estas ferramentas, informações e trocas em meio às transformações contemporâneas, por vezes

violentas, suas leituras de mundo são atravessadas pela virtualização de dores e alegrias.

Já Dumitrica (2016) explica ainda que a dimensão ideológica deste imaginário sobre o poder do ciberespaço muitas vezes reproduz um determinismo tecnológico que omite, ao invés de resolver, falhas estruturais do capitalismo tardio, simplificando e legitimando uma certa distribuição de recursos e de poder:

quando a tecnologia é encarada como solução para todas as falhas da democracia, nossa atenção se afasta de uma interrogação crítica dos problemas intrínsecos aos mecanismos democráticos de tomada de decisão e nos torna incapaz de reconhecer o impacto das desigualdades estruturais na capacidade de adentrar o terreno da política e despreparados para lidar com a natureza conflituosa (e às vezes irreconciliável) do processo democrático. (p. 36) <sup>46</sup>

Neste sentido, Middaugh e colegas (2017b) observam algumas dinâmicas inerentes ao discurso público na democracia ao explorar as diferentes experiências com conflito baseada na participação em comunidades *online*. A noção de “civildade”, por exemplo, é geralmente determinada por aqueles que se beneficiam do *status quo*, enquanto muitas vezes os marginalizados rejeitam a civildade por nela reconhecerem a linguagem de um grupo do qual foram excluídos. Usam também da própria falta de civildade para chamar atenção a fim de lançar suas vozes em cenários onde seriam, de outra forma, excluídas (MAISEL, 2012; LEVINE, 2010). No entanto, se as minorias que estão mais aptas a se sentir incomodadas pela falta de civildade optarem por se abster de participar, esta dinâmica poderia reforçar desigualdades sistemáticas mais do que levar a maior civildade no debate público (SHEA; STEADMAN, 2010).

Considerando a associação de emoções exacerbadas com assuntos controversos, pesquisas mostram também que a raiva diminui a motivação na participação enquanto que a ansiedade aumenta a participação (VALENTINO et al., 2008). No caso das comunidades *online*, situações de conflito e linguagem agressiva relativamente comuns em debates políticos nas redes sociais são geralmente associadas à redução da confiança nos processos políticos e à avaliação negativa de instituições. Essas situações, segundo os pesquisadores, podem ter um efeito

---

<sup>46</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



amortecedor no interesse do jovem em participar de conversas políticas *online* ou na política de uma maneira geral.

Além disso, é importante lembrar também que se a Internet contribui para o ambiente informacional dos indivíduos, seu interesse geral nos assuntos públicos não é afetado automaticamente pelo uso das tecnologias digitais. Ilavarasan (2013) explica que a habilidade de assimilar e agir sobre a informação política está ligada à capacidade de mobilizar e romper as barreiras do conhecimento para que a quantidade abundante de informação disponível possa ser processada e enquadrada às necessidades do cidadão, o que, ainda assim, não oferece nenhuma garantia de que todo mundo se tornará ativista, uma vez que jovens precisam de apoio para quebrar certas barreiras do conhecimento (BIMBER, 2000) e efetivamente descobrir e avaliar a credibilidade da informação política (BIMBER, 1998). Até porque, sabemos que existe uma miríade de agentes disputando a interpretação e o significado de fatos e dados, tornando uma ilusão a percepção de que a seleção, focalização e decodificação de informações e sua tradução em conhecimento sejam feitas apenas por indivíduos isolados (GOHN, 2018).

Isto ficou evidente, por exemplo, nos usos políticos violentos da extrema direita durante as eleições presidenciais de 2018 e 2022 no Brasil, com a manipulação de emoções e opiniões através do disparo massivo de informações falsas e discursos de ódio em nichos digitais, proporcionado pelo acesso a dados pessoais e padrões comportamentais de usuários de mídias sociais. Este tipo de estratégia ganha escala quando em uma rede mundial de computadores, e interessa ao nosso estudo na medida em que a multiplicação exponencial de mentiras nas relações em rede torna-se de grande importância para a compreensão de jovens no mundo atual (CAMPOS, CARVALHO, submetido em 2023).

Para melhor analisar este processo, recorreremos a exemplos de estudos a respeito da relação entre juventudes, tecnologia e engajamento em uma perspectiva global: apesar do acesso às TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação, seu uso para fins políticos na Índia ainda é menor que o engajamento de jovens em serviços comunitários locais (ILAVARASAN, 2013); na Nova Zelândia as ações territoriais em espaços liminares (WOOD, 2012) e em territórios comunitários (PANELLI et al., 2002) apresentam mais efeito do que o ativismo *online*; na comunidade latina de *Llano Grande Center*, no Texas, a etnografia comunitária

através da atividade de contar histórias é usada como principal metodologia híbrida de transformação social (GUAJARDO et al., 2008); e os protestos de 2013 no Brasil, embora altamente articulados pelas redes sociais, apresentavam uma forte rejeição aos partidos e às lideranças políticas tradicionais (BASTOS et al., 2014; D'ANDREA, 2014; HOLSTON, 2013; JUDENSNAIDER et al., 2013; ORTELLADO, 2013; RECUERO et al., 2015).

Desta forma, constatamos que embora o ambiente digital seja uma marca inerente a esta geração e as redes sociais ofereçam um amplo espectro de possibilidades e inovações para a atuação política na contemporaneidade, as ferramentas digitais deveriam servir ao engajamento dos jovens de uma maneira mais ampla. Não se trata de abolir todas as ferramentas tradicionais de atuação política, nem de conferir aos ambientes *online* o status de única possibilidade de engajamento. O que esta revisão de literatura nos revela é justamente como a produção de sentidos que leva ao engajamento jovem está diretamente ligada, ao mesmo tempo, ao senso de autonomia identitária (viabilizada pelas tecnologias digitais) e pertencimento coletivo (vinculado à ação prática no território).

### **3.5 Para além do tradicional e do digital: aprendizagem em comunidade como estratégia política**

Sob diferentes abordagens, a revisão da literatura científica da área nos mostrou como as juventudes, de uma maneira geral, poderia ser considerada um ativo social na realização da cidadania, e não simplesmente um problema latente a ser resolvido pelas instituições sociais (FLANAGAN; CHRISTENS, 2011). O levantamento aqui realizado também sugere que devemos encaminhar nosso trabalho na direção de uma abordagem que não leve em consideração o engajamento dos jovens restrito à política institucional tradicional e tampouco ao ativismo *online* como única estratégia. Desta forma, optamos por direcionar nosso olhar para o engajamento da juventude do Gaia Jovem voltado aos seus territórios geográficos (Rio de Janeiro, Nova Friburgo, São Paulo e Juiz de Fora) e áreas de interesse (sustentabilidade, autoconhecimento, vida em comunidade), de modo que o processo de aprendizagem em comunidade possa se configurar como espaço de convivência, trocas e colaboração ao mesmo título que como recursos políticos.

Observando a relação entre inclusão e exclusão, Rosângela Carvalho (2020) evoca Castel (1997) para explicar como a noção de inclusão vai além da simples inserção, pressupondo estabilidade e uma rede interrelacional forte, ao passo que a ideia de exclusão (ou desfiliação), estaria diretamente relacionada a uma condição de precariedade e fragilidade nas redes relacionais, contribuindo assim para o aumento da vulnerabilidade. Embora sua reflexão original esteja relacionada ao mercado de trabalho, tal relação pode nos apoiar a compreender este mesmo processo no ambiente do engajamento político: a pesquisadora (2020) explica, com apoio de Figueiredo (2016), que projetos socioeducativos se constituem como fatores promotores de resiliência, na medida em que proporcionam “reconhecimento social e do vínculo de confiança estabelecido com educadores e outros jovens em situação semelhante” (FIGUEIREDO, 2016, p. 2.437, *apud* CARVALHO, R. 2020), estimulando o desenvolvimento pessoal assim como “a construção de novas possibilidades de vida apesar da vulnerabilidade” (Idem, *ibidem*), e levando ao estabelecimento de laços sociais que podem impactar a visão de mundo dos jovens, despertando o desejo por novas condições de vida.

Alguns estudos no campo da Psicologia apontam ainda para o fato de que se os debates sobre justiça e poder continuarem dando ênfase somente aos modelos tradicionais de participação cidadã (como a participação em eleições ou serviço voluntário, por exemplo) as discussões mais inovadoras sobre o desenvolvimento juvenil correm o risco de ficarem à margem das políticas públicas. Flanagan e Christens (2011) argumentam ainda que, de uma forma geral, as sociedades têm muito a ganhar quando jovens são permitidos de participar e contribuir de forma significativa. Por esta razão, defendem que se faz necessária uma ampliação do olhar, a fim de considerar as implicações de injustiças de caráter mais sistemático e desenvolver mais trabalhos orientados à ação, articulando teoria e prática em sua própria metodologia.

Nesta perspectiva, Levy, Solomon e Collet (2012) se dedicaram a explorar a relação entre juventudes, política e motivação em ambientes educacionais. Em uma experiência realizada em três escolas de ensino médio, uma de inclinação mais liberal, outra mais conservadora e uma terceira de centro, buscaram investigar o interesse político durante a temporada eleitoral de 2012 nos Estados Unidos que elegeu Barak Obama e representou uma ruptura na forma de fazer política eleitoral no país. Para

compreender a dimensão subjetiva do engajamento político, os autores recorreram a estudos sobre psicologia da motivação, que afirmam que “quando indivíduos estão mais interessados em alguma questão ou conteúdo específico, eles estão substancialmente mais aptos a aprender e se engajar em tarefas relacionadas”<sup>47</sup> (RENNINGER, HIDI, 2016; SCHIEFE, 1992; 2009, *apud* LEVY et al., 2012). Assim, a pesquisa revelou o aumento do interesse em política entre os jovens participantes da experiência mesmo após o fim do período eleitoral, considerado uma oportunidade potencial dada a ampliação da atenção pública para as questões políticas.

Evocando a abordagem socioconstrutivista de Vygotsky, Levy e colaboradores (2016) afirmam que “a aprendizagem é socialmente mediada e o contexto ajuda a formatar as experiências de aprendizagem”<sup>48</sup> (p. 484). Em seu trabalho, os pesquisadores discutiram como o desenvolvimento de opiniões políticas está diretamente relacionado com a capacidade de explorar múltiplos pontos de vista, articulado com a possibilidade de engajar-se e tomar posição enquanto estratégia pedagógica. Os autores também chamam a atenção para o papel da opinião dos pares, as controvérsias públicas relacionadas ao seu cotidiano e a oportunidade de usar informações políticas para expressar seus pontos de vista, afirmando que tais estratégias ajudaram os estudantes a se sentirem conectados e curiosos sobre decisões e direcionamentos sociais:

Estruturando experiências de aprendizagem interativa que possibilitam estudantes a explorar as diversas perspectivas políticas, aplicar seu conhecimento político e desenvolver suas opiniões políticas, educadores podem impulsionar o interesse político de estudantes, para ajudá-los a se tornar melhor informados, mais engajados participantes cívicos. (LEVY et al., 2012, p. 493)<sup>49</sup>

Esta experiência apresenta algumas oportunidades que os autores observaram para lidar com a política em sala de aula: realização de discussões em grupo (sobre propostas, questões locais e sobre o processo eleitoral em si); a recomendação aos alunos de assistirem a debates como tarefa de casa e fazerem anotações para levar para a aula seguinte; a exploração guiada de temas e prospecção das propostas de candidatos; a criação de blogs da turma comentando o decorrer das eleições; e a

---

<sup>47</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>48</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>49</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

realização de eleições fictícias em sala de aula – eis algumas das estratégias pedagógicas experimentadas.

Por sua vez, os principais desafios identificados pelos pesquisadores foram o engajamento limitado por parte dos alunos, o pouco conhecimento prévio a respeito de temas políticos, a falta de interesse de alunos e, também, de outros membros do corpo discente e técnico da escola e, em certos casos, o clima hostil para opiniões políticas divergentes (por parte de colegas de classe, de outros professores ou da própria comunidade).

Assim, criação de dispositivos pedagógicos para a participação política (para além do ambiente escolar) parece-nos, portanto, fundamental, notadamente, no que tange à relação entre engajamento jovem e atividades cidadãs intergeracionais, sejam nas comunidades às quais os jovens pertencem ou nos espaços organizacionais gerais da sociedade. Middaugh e colegas (2017a) ressaltam, por exemplo, o papel significativo que a pesquisa-ação participativa com jovens tem apresentado no campo do engajamento cívico. Os autores sugerem que esta é uma importante estratégia para se compreender como jovens se relacionam com a política, os desafios que encontram, os apoios que precisam e as melhores práticas, uma vez que “os próprios jovens são nossos melhores informantes sobre o que fazem (...), para o que precisam de apoio e o que irá influenciar seu comportamento”<sup>50</sup> (MIDDAUGH et al., 2017a, p. S130).

Neste mesmo sentido, outra pesquisa-ação participativa com jovens, relatada por Cammarota e Fine (2008), propõem, por exemplo, a criação de poemas sobre aspectos de suas realidades cotidianas e, em seguida, a identificação de “palavras geradoras” que reflitam suas realidades sociais, políticas e culturais. Inspirada no educador brasileiro Paulo Freire, o projeto aposta em uma pedagogia fundamentada na colocação de problemas, no qual a criação de conhecimento torna-se o processo primário de aprendizagem, não como uma distribuição de fatos inquestionáveis, mas através de questões que promovam a descoberta de soluções (CAMMAROTA; FINE, 2008). O autor argumenta que, sem a garantia de um espaço para uma produção de conhecimento que seja coletiva, a sala de aula pode se tornar antidemocrática e opressiva - o que parece ser o caso de nosso atual sistema político, que não proporcionaria ao jovem experiências sensíveis, criativas e motivadoras. Pelo

---

<sup>50</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

contrário, se assemelha à chamada “educação bancária” (FREIRE, 1996) que não estimula o pensamento crítico, uma vez que delega a posição de detentor de todo o conhecimento ao professor que, fazendo uso de uma analogia com bancos, depositaria o conhecimento em seus alunos.

Igualmente inspirada na pedagogia freiriana, a experiência do *Llano Grande Center*, organização educativa sem fins lucrativos no sul do Texas, EUA, apresentada por Guajardo, Guajardo e Casaperalta (2008), também nos aportou reflexões para que possamos delinear a questão da pesquisa que propomos, mais à frente, nesta tese. Através de uma metodologia híbrida que reúne métodos etnográficos, atividades de contar de histórias de vida e pesquisa-ação os jovens participantes do projeto texano engajaram-se em um processo de negociação entre seus pares, professores e comunidade, voltado à mudança social. Guajardo e colaboradores (2008) relatam que sistematizaram a intervenção a partir dos seguintes questionamentos: O que seria uma pesquisa ativista? Que teorias e métodos emergentes poderiam apoiar educação com vistas a uma mudança comunitária? Quais estratégias sustentariam um processo de ensino e aprendizagem engajados?

A principal estratégia da iniciativa dos pesquisadores foi a de conceituar a ideia de “história de vida” como um recurso ativo, buscando formas de capitalizar as histórias pessoais e da comunidade para criar oportunidades e gerar poder pessoal com vistas ao desenvolvimento econômico e comunitário. Com isso, o exercício de mapeamento de recursos ligado a uma pesquisa de base comunitária chegou ao congresso local e inspirou um novo olhar entre os parlamentares. Essa forma de se lidar com recursos e dados do local chegou à política pública e gerou um plano de desenvolvimento econômico regional, ressaltando a resiliência gerada nos jovens a partir da valorização de suas histórias de vida (GUAJARDO et al., 2008).

Alguns dos desafios elencados no estudo dizem respeito ao amplo apoio necessário à realização deste tipo de trabalho, além do comprometimento de longo prazo por parte dos envolvidos – sejam os próprios jovens, suas famílias, educadores e oficiais – ou seja, a comunidade. Sabemos que, em geral, muitos educadores não se sentem preparados ou mesmo abertos para engajarem-se neste tipo de atividade por não terem nenhum quadro de referência, uma vez que não experimentaram esta abordagem em sua própria educação escolar. Além disso, a própria política educacional e sua influência nos responsáveis pela alocação de financiamentos e

treinamento de professores podem dificultar a mobilização de recursos (GUAJARDO et al., 2008).

Neste sentido, Levy e colegas apontam algumas lacunas relevantes e pistas potencialmente úteis para o nosso trabalho: as especificidades do impacto em outros tipos de eleições e em outros contextos geográficos e culturais; as possibilidades de preparo dos educadores envolvidos para a aplicação das metodologias desenvolvidas; a relação que as diferentes disciplinas podem ter com os temas políticos a serem explorados em sala de aula; e a forma pela qual os eventos políticos em curso podem afetar o interesse cidadão dos jovens e como integrar isso na forma de um projeto pedagógico (LEVY et al., 2012).

Finalmente, Guajardo e colaboradores (2008) também observaram que mudanças ocorrem mais profundamente depois de uma transformação na própria cultura organizacional. Por isso a importância de manter, no cerne do projeto, uma relação horizontal e de participação democrática e um quadro de criação pedagógica compartilhada. Sob esta perspectiva, nós também acreditamos que “através de uma abordagem educativa de base comunitária que facilite o processo de engajamento em um trabalho com significado, criando relações sólidas e construindo um senso de identidade, é possível transformar a nós mesmos e nossas comunidades”<sup>51</sup> (GUAJARDO et al., 2008).

Sabemos que os tempos atuais trazem novos desafios que demandam novas perguntas em todos os campos. No que tange à dimensão política, se a esquerda tradicional de orientação marxista clássica tende a um determinismo social que deixa pouco espaço para a intuição e a subjetividade (como apontou a crítica pós-estruturalista), a noção de modernidade líquida (BAUMAN, 2001) sugere uma nova interpretação dos processos psicossociais, pois reflete um perpétuo estado de impermanência e incerteza onde fica realmente difícil, sobretudo para as juventudes, se posicionar e agir no mundo.

Neste sentido, acreditamos ser possível uma postura acadêmica que seja ao mesmo tempo crítica, conforme a contribuição gramsciana e frankfurtiana, mas que também considere a complexidade do mundo em que vivemos. Essa postura pode ser refletida academicamente na abordagem interdisciplinar, articulando teoria e prática na construção crítica de novos paradigmas, conforme Vasconcelos (2010):

---

<sup>51</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



em oposição a essa radicalização excessiva do relativismo, a esquerda vem reivindicando a necessidade de manter formas consistentes de teoria e instrumentação teórico-técnica efetiva capazes de dar sustentação às críticas e denúncias das opressões sociais contemporâneas aprofundadas pelo contexto neoliberal, como também fornecer os fundamentos para a construção de uma alternativa histórica ao quadro social e econômico atual. (p. 33)

### **3.6 Juventudes e política no Brasil: de junho de 2013 às eleições de 2018**

A juventude, ainda que seja problemático determinar a existência deste segmento da população enquanto uma categoria única, esteve presente em importantes momentos políticos da história brasileira. Mais especificamente no século passado, tem-se nos anos 20 o movimento tenentista que, em repúdio à República Velha, organizou a Coluna Prestes sob a liderança de um jovem de apenas 22 anos; nos anos 50 e 60 o fortalecimento de organizações como a União Nacional dos Estudantes e movimentação social pelas reformas de base; nos anos 80 as movimentações jovens pela redemocratização culminando nos protestos dos chamados “caras-pintadas” nos anos 90. Embora estes movimentos tenham suas particularidades, observamos que, com a chegada dos anos 2000, a consolidação da globalização neoliberal e o crescente desenvolvimento tecnológico, modificam substancialmente a forma de mobilização e a própria relação entre juventudes e política no Brasil e no mundo, como veremos a seguir.

Ao observar as similaridades e divergências entre os protestos brasileiros da década de 60, de 80 e de 2010, particularmente o ano de 2013, Anthony D’Andrea (2014) demonstra que a história moderna de mobilização popular no país é marcada por múltiplas crises de representação: “Em três momentos históricos, as tentativas de resolver esta crise evoluíram de um gatilho acidental que levou à usurpação do poder democrático, para o seu restabelecimento e à sua reconfiguração sob um novo imaginário midiático” (p. 942)<sup>52</sup>.

O autor explica que no início dos anos 60 a reivindicação política girava em torno das reformas de base através de mobilizações de massa organizadas verticalmente, e o contexto de tensão da Guerra Fria contribuiu para um golpe militar reacionário no país, em violenta resposta às forças progressistas e suas

---

<sup>52</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

reivindicações lidas como comunistas. Já as manifestações populares pela redemocratização no final da década de 80 ficaram marcadas por um misto de esperança e cautela – depois de quase 30 anos de ditadura militar e um aparato de vigilância estatal relativamente eficiente em silenciar opositores – através de ações bem calculadas, “buscando o alinhamento ideal entre a mobilização popular, a opinião pública e a visibilidade da mídia, influenciando mutuamente os bastidores política” (D’ANDREA, 2014, p. 936)<sup>53</sup>.

Por sua vez, as manifestações de 2013 marcaram uma ruptura na cultura política das manifestações de rua no país e revelaram uma notável diversidade a respeito da natureza das demandas, consciência de classe, a relação com o território e o impacto das mídias digitais na construção e repercussão dos movimentos. Desde o mês anterior, vinham acontecendo, em algumas capitais, atos contra o aumento das passagens de ônibus, e a forte violência policial em resposta serviu como combustível para protestos que se proliferaram rapidamente por diversas cidades de todo o país naquele mês de junho. Como reivindicações, tópicos aparentemente desconexos como transporte público, corrupção, brutalidade policial, acesso à saúde e educação, que tinham como pano de fundo a denúncia à política eugenista nas mega obras de preparação do país para receber a Copa, em 2014, e as Olimpíadas, em 2016. Vale destacar o preponderante papel das juventudes neste período histórico que ficou conhecido com o as “Jornadas de Junho”: segundo pesquisa do IBOPE (2013) sobre o perfil dos manifestantes, 63% apresentavam de 14 a 29 anos de idade.

Desde o final do século passado, o Brasil vinha testemunhando a insurgência de movimentos populares que, reivindicando o direito à cidade e à democracia, provocou transformações sociais, econômicas e políticas profundas no país, abrindo caminho para o mesmo governo de centro-esquerda do Partido dos Trabalhadores que viria a ser questionado nas manifestações de 2013 (HOLSTON, 2014). É importante notar que estas aconteceram após anos de uma gestão que, embora não tenha realizado reformas radicais na estrutura do poder, se mostrava relativamente comprometida com uma agenda progressista de desenvolvimento socioeconômico. Ao analisar este aspecto, D’Andrea (2014) evoca Tocqueville (1893) para explicar que as grandes convulsões sociais acontecem não necessariamente nas piores condições de vida, mas especialmente quando melhorias incipientes são sentidas pela

---

<sup>53</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

população. Isto porque, segundo o autor, “quando a esperança de uma vida melhor é reacendida, o espírito humano age com base na crença de que esse sonho pode ser realizado” (D’ANDREA, 2014, p. 940).

As chamadas “jornadas de junho” deflagram então uma crise de representação: a relação entre estado e sociedade no país, historicamente marcada por corrupção, desigualdade e autoritarismo, havia encontrado uma nova dinâmica durante o governo do Partido dos Trabalhadores, com suas políticas de distribuição de renda, a criação de sistemas participativos como conselhos e conferências, além de sua relação histórica com movimentos sociais. No entanto, essas transformações esbarraram no limite dos interesses neoliberais, que sempre estiveram por trás do governo, independente da gestão. A política de coalizão que havia permitido isto começava a caducar. A austeridade com a qual o governo começava a responder à crise econômica e política deflagrava um sentimento geral e difuso de insatisfação por razões diversas – inclusive opostas – e que contavam com o papel central das juventudes enquanto porta vozes.

Antes de se tornarem uma grande epifania cidadã, as manifestações daquele junho tiveram origem nos protestos do Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento das tarifas de ônibus em São Paulo, conforme relata Pablo Ortellado, pesquisador e ativista que acompanhou de perto as movimentações daquele ano. Para ele, o vanguardismo do MPL nos protestos se deu pelo seu acúmulo enquanto movimento social contracultural, articulando de maneira tática horizontalidade e metas objetivas, o que o autor considera uma combinação entre a valorização do processo e a orientação por resultados. No livro “Vinte centavos: a luta contra o aumento” (JUDENSNAIDER et. al., 2013), ele analisa o que considera dois legados opostos daquele momento: por um lado, a vitória sobre o preço das passagens de ônibus em São Paulo e, por outro, a emergência de protestos com uma agenda difusa e sem qualquer estratégia orientada a objetivos exequíveis. Ortellado (2013) relata que

durante os momentos finais da campanha contra o aumento das passagens, a luta foi tomada de assalto pela difusão de pauta. Quando o aumento foi revogado, a agitação permaneceu órfã e a difusão de pauta se apoderou de vez do processo. Estabeleceu-se um ativismo processual muito pouco orientado a resultados. (...) Na ausência de orientação política, o movimento se consumiu em questões processuais, principalmente a respeito dos modos de luta. (ORTELLADO, 2013, online)

Em resenha sobre o livro (JUDENSNAIDER et. al., 2013), Bruno Cava (2013) relata uma tensão comum aos movimentos sociais: a disputa entre o cuidado no processo versus o foco nos resultados. O filósofo atribui o sucesso do MPL ao que considera uma “múltipla temporalidade”, atuante tanto no minucioso trabalho de conscientização quanto na ação direta nas ruas, e que pôde, assim, “desbloquear uma produção de subjetividade que já existia, imanente, entre as ‘massas’”, que estava “represada, à espera da contingência para se realizar no tempo e espaço” (CAVA, 2013, p. 312). Para ele, o movimento foi bem sucedido em sua estratégia autônoma – “porque soube se desvencilhar das formas representativas, livrando-se de agendas outras” – e eficaz – “porque orientada a resultados imediatamente reconhecíveis pela população” (CAVA, 2013, p. 310).

Considerando ainda que vivemos em um mundo globalizado e digitalmente conectado, é de se esperar que as manifestações de 2013 estejam inseridas em um contexto maior de uma crise de representação da democracia. Alguns anos antes, em 2010, o mundo acompanhava através das redes sociais levantes populares contra regimes ditatoriais em praças públicas no Norte da África que ficaram conhecidos como a “Primavera Árabe”; acampamentos populares dos “Indignados” com as políticas de austeridade nas praças europeias em 2011; além da ocupação de rua da famosa Wall Street, símbolo do poder financeiro mundial, e sua repercussão em centenas de cidades pelo mundo sob a égide do movimento “*Occupy*” entre 2011 e 2012. Embora geograficamente dispersos, estes movimentos compartilhavam de um sentimento geral de desobediência civil, da demanda por novas formas de democracia e da denúncia a injustiças socioeconômicas.

Esta dinâmica entre a experimentação de processos horizontais com pautas universais pode ser considerado um legado do que ficou conhecido como movimento de Alterglobalização: mobilizações populares que se posicionavam contra a tendência neoliberal da globalização que se desenhava no final dos anos 1990 e começo dos 2000. Sob a égide de “um outro mundo é possível”, se tratava de uma coordenação mundial de resistência marcada pela denúncia ao capitalismo imperialista; de uma rejeição a todas as formas e sistemas de dominação e de discriminação; de um chamado à ação direta, à desobediência civil e ao apoio às lutas dos movimentos sociais; e de uma defesa do respeito a todas formas de vida e dos direitos dos povos

oprimidos e a construção de alternativas locais ao capitalismo global, organizados sob princípios de descentralização e autonomia (CABRAL; CARVALHO, 2012, p. 5-6).

Naquele início de século, o desenvolvimento tecnológico e uma Internet em expansão foram decisivos para a difusão global do movimento e a produção de contranarrativas, com a criação dos Centros de Mídia Independente (CMI) durante os protestos. No artigo “Da ‘alterglobalização’ à ‘indignação’: reconstruindo as redes sociais no início do século XXI” (2012), o professor Adilson Cabral e eu explicamos como, na década seguinte, a relação entre colaboração *online* e cooperação no território, no qual o movimento de alterglobalização foi pioneiro, é então amplificada nas ocupações globais com a popularização de dispositivos digitais móveis conectados virtualmente.

Estas manifestações expressam o “ressurgimento de um tipo de subjetividade revolucionária que, por sua vez, é alimentada pela disseminação de flexibilidades digitais propulsoras de um novo imaginário midiático”<sup>54</sup> (D’ANDREA, 2014, p. 935). Estas contrastam com “a consciência de classe, orientação ideológica e organização estratégica dos protestos de 60 e 80”<sup>55</sup> (p. 937), representando “uma ruptura das categorias políticas convencionais de comportamento coletivo e inteligibilidade”<sup>56</sup> (p. 937). Naquele momento, vimos como experiências contemporâneas mediadas pelo uso da tecnologia geram uma espécie de afetividade global: a transmissão por *streaming* desde as primeiras horas nos acampamentos dos Indignados na Espanha em maio de 2011, por exemplo, contribuiu para difundir a experiência e incentivar a criação de acampamentos em outras cidades do mundo, a partir de um sentimento de comoção coletiva e compartilhamento de causa (CABRAL; CARVALHO, 2012). Nesse artigo, “Indignados globais por uma cultura política digital”, comentamos ainda que “estes agentes não estão ligados apenas por uma estrutura tecnológica, mas por uma cultura política que envolve autonomia, compartilhamento e colaboração, onde ações locais são potencializadas por estas redes”.

Como podemos ver, as formas não hierárquicas de tomada de decisão evocadas pelas ruas em 2013, que contrapõem à dinâmica interna já consolidada dos partidos políticos tradicionais, foram inspiradas nos dispositivos de democracia direta experimentados por outros movimentos globais. Entretanto, apenas a horizontalidade

---

<sup>54</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>55</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>56</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

no processo não garante o sucesso do resultado – ou mesmo a clareza sobre as agendas em comum a serem priorizadas. A este respeito, Ortellado (2013) explica que no *Occupy Wall Street* os debates iniciais sobre qual seria a pauta principal transitavam em torno da crítica à predominância do poder econômico sobre o sistema político, mas fato é que nenhuma meta concreta parecia contemplar o conjunto de insatisfações:

Acabar com a pena de morte é nossa única demanda ... Acabar com a desigualdade de renda é nossa única demanda ... Acabar com a pobreza é nossa única demanda ... Acabar com a guerra é nossa única demanda". Os sonhos dos ocupantes não cabiam em uma demanda única. O movimento decidiu que não queria os seus 20 centavos. (ORTELLADO, 2013, online)

Por outro lado, os simpatizantes da abordagem mais universalista do movimento Alterglobalização e do *Occupy* se apoiam na máxima de que é preciso pensar globalmente e agir localmente: a própria dinâmica transnacional da globalização neoliberal impede a deliberação de metas específicas a nível global, cabendo aos movimentos situados no território destrinchar o debate e elencar suas estratégias de ação a nível local. Cabral e Carvalho (2012) explicam que as possibilidades de melhoria do sistema atual estão diretamente ligadas a organizações transnacionais e não dependem apenas de governos isolados. Por isso, estabelecer prioridades em uma escala mundial e tão diversa se mostrou um dos principais desafios. Dessa forma, “o ponto em comum encontrado pelo movimento – sabendo que cada localidade possui contextos políticos específicos – é o fato que, de uma maneira geral, os governantes não têm representado os cidadãos que os elegeram” (CABRAL; CARVALHO, 2012, p. 15).

Apesar disso, muitos autores criticam a onda de movimentos alterglobalização nos anos 2000 e de ocupações nos anos 2010 por não apresentarem uma estratégia clara, culminando no que Cava (2013) avalia como “assembléias inócuas e nenhuma eficácia para frear a expansão do capitalismo global-financeirizado, a destruição ambiental ou a segunda guerra do Iraque” (p. 311). Além disso, explica que em ambos os casos a ausência de orientação política fez com que a atenção midiática girasse ao redor da violência policial versus o vandalismo de manifestantes, esvaziando o debate e descredibilizando a mobilização. Qualquer semelhança não é mera coincidência: a violência estatal no Brasil, profundamente seletiva, já estava presente

no cotidiano midiático, e o debate público centrado no “vandalismo” dos atos de 2013 serviu justamente para “desqualificar a ação (e criminalizá-la) como violenta, politicamente irresponsável e sem estratégia ou tática” (CAVA, 2013, p. 312).

Em todo caso, como este estudo se dedica a compreender as fontes de produção de sentidos de jovens em sua dimensão biossimbólica (CAMPOS, CARVALHO, submetido em 2023), nos interessa observar estes movimentos também sob uma perspectiva subjetiva: ainda que as pautas almejadas pelos jovens nesses movimentos não tenham alterado significativamente as relações estruturais, é de se considerar que encontram repercussões a longo prazo e, sobretudo, promovem para seus participantes vivências inesquecíveis, possivelmente com desdobramentos pessoais.

### **3.6.1 As ocupações, das ruas para as escolas**

Apesar do cenário sociopolítico de crise econômica, corrupção e violência - que contribuem significativamente para minar a confiança da geração atual de jovens no futuro, afetando assim sua motivação para se engajarem em ações coletivas - a cultura política que parecia emergir das ruas naquele momento também deixou algumas sementes. Ainda no desenrolar das mobilizações políticas de 2013, o movimento de ocupações de escolas que ocorreram em 2015 e 2016 também compõe o que alguns autores consideram um “novo ciclo político de protestos no Brasil” (GOHN, 2018). Tais mobilizações estudantis tiveram início no final de 2015 em São Paulo, em resposta ao projeto de reorganização do ensino público proposto pelo governo estadual, que implicaria em redução orçamentária e fechamento de diversas unidades, impactando o sistema escolar como um todo. De forma descentralizada, mas coordenada, estudantes secundaristas ocuparam as escolas ameaçadas de serem fechadas e o movimento acabou se expandindo para outros estados.

Tendo origem na insatisfação com a falta de investimento na educação pública, as ocupações também revelaram problemas estruturais nas escolas, menos perceptíveis apenas com a frequência às aulas (ROCHA, 2020). A pauta foi sendo ampliada, abarcando temas de caráter mais comportamental (mas nem por isso menos políticos) como relações de gênero, racismo, homofobia, diversidade e educação sexual. Contando também com o apoio de muitos professores,



responsáveis de alunos e movimentos sociais, os estudantes utilizaram recursos como oficinas temáticas, aulas públicas, assembleias e ação direta nas ruas, sob a defesa de que “a escola poderia ir além das salas de aula” (ROCHA, 2020, p. 81).

A própria forma de organização das ocupações também representou uma ruptura em relação à forma tradicional de atuação. Rocha (2020) explica que os movimentos estudantis são geralmente “motivados pela insatisfação com a qualidade dos serviços prestados pelo Estado; [e] articulam-se a partir de grêmios e coletivos, vinculados ou não a uma ideologia político-partidária” (p. 76). Já nas ocupações estudantis de 2015 e 2016, assim como nos protestos de 2013, encontrou-se considerável resistência ao protagonismo de organizações estudantis históricas como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), e de grupos vinculados a partidos políticos. Organizados em comissões temáticas, uma das principais características do modo de operação das ocupações era uma recusa sistemática à centralização das decisões, sendo priorizado o estilo de ação direta, de inspiração anarquista, sem depender da convocação de movimentos e partidos (ROCHA, 2020). Interessante notar que se trata-se de uma mudança de paradigma, na medida em que não se reivindica apenas o direito ao acesso à educação pública, mas se contesta o próprio modelo gerencial da escola, ao questionarem também o direito de participação nas decisões (GOHN, 2018).

Destaca-se também o importante papel das redes sociais nas ocupações, tanto na descentralização da organização quanto na sensibilização da opinião pública, através do compartilhamento de métodos de convivência e atualização das negociações de forma instantânea via dispositivos móveis. Por exemplo, o mapa colaborativo na plataforma *Google Maps*, no qual era possível visualizar geograficamente as escolas ocupadas; a plataforma De Guarda pelas Escolas, que permitia o cadastro de número de celular para ser notificado em tempo real em caso de desocupação forçada da escola pela PM ou pela direção; e a iniciativa Doe uma Aula, um formulário no qual qualquer pessoa poderia inscrever-se para oferecer uma atividade temática na escola.

As ocupações estudantis se inspiraram nos modos de atuação do Movimento Passe Livre que vimos anteriormente. Inclusive, muitos dos estudantes que protagonizaram as ocupações em 2015 começaram a militância nos protestos de 2013 e hoje atuam na organização (ROCHA, 2020). Mais especificamente, Gohn (2018)

identifica quatro aspectos que considera como principais legados do MPL e que também podem ser encontrados nos movimentos das escolas: a priorização da ação direta em relação à disputa institucional, seu caráter apartidário (mas não antipartidário e muito menos apolítico), a dimensão cultural e utópica das reivindicações, além do caráter educativo não formal de suas ações – no caso das ocupações, ao mesmo tempo sua principal estratégia e demanda. A autora ressalta ainda que o MPL soube sensibilizar e mobilizar outras camadas da população para se juntarem a eles nas ruas na luta contra o aumento das tarifas de transporte, e seu modo de operação contribuiu para que “rapidamente, as manifestações [*ampliassem*] o repertório de reivindicações para outros pontos e áreas, gerando questionamentos sobre políticas públicas, modos de gestão e políticos vigentes” (GOHN, 2018, p. 118).

As ocupações das escolas brasileiras também se inspiraram naquelas ocorridas no Chile em 2006 e 2011, inclusive adotando e compartilhando cartilhas de orientação organizacional e jurídica. Tendo em comum a ação descentralizada e a crítica às instâncias tradicionais de representação, Rocha (2020) acredita que tais mobilizações “representam uma etapa nova no modelo de ação coletiva” (p. 77). O autor (2020) aponta ainda quatro elementos importantes na análise das ocupações em relação aos movimentos sociais tradicionais: vão além da pauta de bens e serviços, valorizando também reivindicações na qualidade de vida; questionam e reordenam os meios tradicionais de organização através de novos atores sociais; são marcadas pela emergência de ações espontâneas e pouco articuladas; e constituem uma nova cultura política a partir da articulação de novos significados culturais (ROCHA, 2020 p. 78).

Naquele ano, as mobilizações estudantis terminaram com centenas de escolas ocupadas em São Paulo, a queda do então secretário de Educação e a suspensão do plano de reorganização pelo governo. Em outros estados, também foram contabilizadas algumas vitórias pontuais, além de incontáveis repercussões subjetivas e micropolíticas para os envolvidos com as ocupações. Mas, com o passar dos meses, o cenário de repressão foi se intensificando e os movimentos em defesa da educação foram concentrando esforços na luta contra o projeto conservador Escola Sem Partido, enquanto o cenário político se desenhava bem menos utópico do que aquele vislumbrado nas ruas de junho de 2013, como veremos a seguir.

### 3.6.2 A encruzilhada da esquerda brasileira<sup>57</sup>

No caso das manifestações brasileiras o desafio não era apenas encontrar uma meta concreta que abarcasse as insatisfações em comum, como visto no caso do *Occupy*. Para Ortellado, a questão de 2013 foi, justamente, a inabilidade em determinar um horizonte ideológico compartilhado. Na ausência de uma orientação política comum, as mobilizações acabaram se consumindo em disputas internas a respeito dos processos e modos de luta (ORTELLADO, 2013). Cava (2013) avalia que “a febre revolucionária esfriou em meio a intermináveis processos internos de democracia direta e consenso. (...) Um anarquismo ineficaz que, entusiasmado no início, inexoravelmente se esgota nas sucessivas purificações de princípios, até o cansaço e a imobilidade” (p. 311).

Apesar da grande euforia, a expansão da pauta das ruas rumo a uma insatisfação geral e difusa contribuiu para um apagamento do que realmente estava em jogo na cena política naquele momento, e a resposta do governo foi mais conservadora do que esperava sua base de esquerda. Com o passar dos meses a polarização começava a se tornar visível, as manifestações gigantescas e generalistas foram se esvaziando e a subjetividade política dos protestos foram sendo habilmente ocupadas. Tendo como principal vetor um antipetismo justificado pelo combate à corrupção, ruas e manchetes eram então ocupadas pelo verde amarelismo de uma direita conservadora nos costumes e liberal na economia. Em vista do desenrolar político que se seguiu, muitos manifestantes de esquerda relatam terem se sentido usados ao verem a narrativa dos protestos cooptada para fins distorcidos ou mesmo contrários ao que os levaram às ruas em primeira instância.

Alguns atribuem isso à encruzilhada de uma esquerda desgastada, dividida e distante de sua base em disputar o precedente aberto pelas manifestações (FERNANDES, 2019). Outros argumentam que a captura das ruas pela direita é resultado de uma classe conservadora descontente com a perda de privilégios (ARBACHE, 2014), que sempre esteve à espreita e que se sentia, naquele momento, representada pelo MBL (Movimento Brasil Livre, organização jovem que disputou diretamente a narrativa das ruas, até então em sua maioria dominada pela esquerda),

---

<sup>57</sup> Referência ao livro *Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira*, de Sabrina Fernandes

a Lava Jato (operação da Polícia Federal que entre 2014 e 2021 investigou um bilionário esquema de propinas ao longo de diversos governos brasileiros) e a FIESP (Federação de Indústrias do Estado de São Paulo, que financiou grande parte do movimento antipetista).

Como o PT não parecia estar disposto a romper com as forças do grande capital, o aceno progressista da presidente Dilma Rousseff para as ruas naquele momento não foi o suficiente, por um lado, para dialogar com aqueles que supostamente seriam sua base, e por outro, para satisfazer a cúpula do poder em Brasília. Este centro de poder, por sua vez, já começava a buscar alternativas para ocupar a presidência com alguém que estivesse plenamente comprometido com o autoritarismo necessário para implementar as políticas neoliberais. Assim, o Brasil presenciou seu segundo *impeachment* presidencial em menos de 30 anos: em uma manobra política envolvendo diversas instâncias do poder executivo, legislativo e judiciário, a presidenta Dilma foi acusada de pedalada fiscal, considerado crime de responsabilidade pela Constituição de 1988 e, em agosto de 2016, teve seu mandato cassado. Na sequência, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência até as próximas eleições e, entre 2016 e 2018, operou uma série de retrocessos na política anterior através de congelamentos orçamentários, privatizações e a institucionalização da repressão à manifestantes.

A oposição ensaiou respostas como ocupações nas representações do Ministério da Cultura em diversas cidades do país, que acabaram sendo dispersas pelo tempo ou pela polícia. Também podemos citar como protestos como #ForaTemer nas ruas, de onde a base militante da esquerda nunca havia saído. Talvez, tenha tido sua voz abafada em meio a uma cacofonia política eufórica naquele 2013, que não havia sido capaz de frear o movimento político que se desenrolava nos bastidores do poder.

### **3.6.3 Juventudes, comunidade e engajamento na “nova direita”**

Enquanto, de uma maneira geral, a esquerda se debatia para tentar ler a conjuntura sociopolítica, rearticular uma base dispersa e cobrar do governo posturas mais progressistas, uma nova direita florescia nas ruas e na Internet. Camila Rocha, na recente publicação “Menos Marx, mais Mises” (2021) narra uma reconstrução

histórica dos *think tanks* ultraliberais desde meados dos anos 2000 até a vitória da direita nas urnas em 2018. A autora explica que mesmo ainda durante o auge do lulismo, os membros destas organizações, dedicadas à produção de um arsenal teórico e treinamento político, foram capazes de se organizar institucionalmente na sociedade civil, o que desempenhou um papel decisivo e articulado na campanha pelo *impeachment* de Dilma, em 2016. (ROCHA, 2021).

Bem-sucedidos no intuito de conquistar cada vez mais adeptos, a diferença destes novos grupos em relação aos tradicionais *think tanks* liberais até 2005 seria justamente sua atuação de forma mais horizontal e descentralizada, passando a abrigar mais pessoas jovens com perfil militante universitário de classe média. Além disso, há de se considerar o papel fundamental da Internet na difusão do ideário ultraliberal sem depender tanto de enormes recursos e estrutura organizacional: a rede social Orkut, fundada em 2004, por exemplo, facilitou o encontro de pessoas de diferentes lugares em fóruns de discussão, tradução de textos liberais para o português e um importante senso de comunidade (ROCHA, 2021). Em um artigo para o *Le Monde Diplomatique* Brasil, autora explica que

além de terem uma atuação muito ativa na Internet via canais de YouTube, redes sociais e páginas dedicadas à divulgação de suas ideias (...), [estes jovens] começaram a se organizar em grupos de estudo e chapas para centros acadêmicos em suas respectivas universidades e a fazer protestos de rua, atuando em moldes similares aos de um movimento social contemporâneo, coisa que seria impensável para as elites que circulavam nos *think tanks* liberais existentes até então e que tinham uma atuação mais discreta e tecnocrática (ROCHA, 2017, online)

É precisamente neste contexto que nasce em oposição ao MPL (Movimento Passe Livre) o MBL (Movimento Brasil Livre), sobre o qual não poderíamos deixar de mencionar e se estamos falando em juventudes e engajamento no Brasil contemporâneo. O que durante os protestos de 2013 era apenas uma página no Facebook que articulava uma ainda difusa subjetividade de direita, se tornou um dos principais mobilizadores contra a reeleição de Dilma Rousseff em 2014. Defendendo a redução do Estado, a propriedade privada, a meritocracia e o liberalismo dos costumes, o MBL aproveitou sabiamente a onda de insatisfação jovem com a política em geral e se apresenta como uma alternativa liberal para muitos jovens que não se reconhecem sob o ideário da esquerda, sobretudo em um momento de crise política

e econômica. Em entrevista, Kim Kataguirí, um dos líderes do movimento, eleito deputado federal (DEM SP) em 2018, relata que:

a maior parte das pessoas, principalmente os jovens né, tinham esse romance em torno da esquerda, porque era legal ser de esquerda. Não porque você acreditava nos ideais de esquerda, não porque “ah eu acho que existe mais valia e a gente tem que combater as injustiças do mundo”, não. É porque o cara de esquerda organizava as festas, o cara de esquerda tinha boas músicas, o cara de esquerda ia lá e comia gente [sic], e o cara de direita não. Porque era um negócio chato, triste, técnico, numérico, você analisava o impacto da taxa de juros na inflação. Chato. E a gente falou “bom, como é que a gente deixa isso um pouco mais legal? (THE NOITE COM DANILO GENTILLI, 2019)

O movimento “se propõe a promover o liberalismo como a filosofia política orientadora da atuação do Estado no Brasil” atuando em três esferas principais: no campo da comunicação na Internet (onde despontou como uma verdadeira fábrica de memes anti petistas), na atuação política (tendo eleito diversos representantes no executivo e legislativo sob a legenda de diferentes partidos de direita) e na formação ideológica (através da chamada Academia MBL, cuja proposta é “preparar uma nova safra de porta-vozes, líderes e intelectuais, homens e mulheres capazes de enfrentar os desafios do Brasil pós-impeachment” - o que eles consideram ter sido “uma verdadeira revolução política no Brasil”).

Como podemos ver, o MBL teve um papel fundamental no engajamento juvenil em ações coletivas de direita: como o Movimento Vem pra Rua (que organiza mobilizações de rua e ações de *advocacy* contra a corrupção), a Marcha pela Liberdade (que em 2015 percorreu de São Paulo a Brasília para protocolar o pedido de *impeachment* de Dilma) e o Escola Sem Partido (movimento político em defesa de uma agenda conservadora para a educação através da intimidação de professores em sala de aula). Tendo aparecido como oposição à esquerda nos protestos de 2013, se consolidou como movimento em 2014 em apoio à Operação Lava Jato, foi oposição ao movimento de ocupação das escolas em 2015 e em 2016 se juntou à bancada evangélica e ruralista no Congresso na defesa de pautas como o Estado mínimo, a reforma trabalhista, o ajuste fiscal e a redução da maioria penal, além de se orgulhar de ter sido um dos principais responsáveis pela saída de Dilma da presidência. Em 2018 fizeram campanha pela eleição de Bolsonaro, mas face à sua gestão desastrosa, sobretudo na pandemia, tornaram-se oposição ao governo e convocaram em 2021 manifestações “Fora Bolsonaro” paralelas às manifestações da

esquerda para o mesmo fim, que acabaram contando com menos adesões do que esperado.

### 3.6.4 Brasil pós 2018<sup>58</sup>

No ano de 2018 o clima político no Brasil era um misto de polarização e desgaste, com notas de incógnita. Em março, o assassinato político da vereadora e ativista dos direitos humanos Marielle Franco bagunçou os ânimos de uma esquerda que buscava se opor aos desmontes no governo. A operação Lava Jato seguia a todo vapor, inclusive incriminando, prendendo e retirando da corrida eleitoral o ex-presidente Lula acusado de ter participado do esquema de corrupção<sup>59</sup>. Órfão de sua principal liderança então impedida de concorrer, o campo progressista buscava construir alternativas para a presidência e disputar um eleitorado que, naquele momento, em quase nada se assemelhava com as eleições anteriores nas quais o PT foi vencedor.

Além disso, no cenário internacional despontavam diversas lideranças de direita, (como Donald Trump nos EUA, Boris Johnson no Reino Unido e Viktor Orbán na Hungria). No Brasil não seria diferente. O desenvolvimento tecnológico de dispositivos móveis e a rápida expansão da comunicação instantânea através de aplicativos como o WhatsApp também teve um papel determinante no rumo das eleições daquele ano: a disseminação de informações falsas (as chamadas “*fake news*”), com a instrumentalização política da comunicação por pares (ou seja, que parecem inspirar mais confiança do que o jornalismo supostamente imparcial de uma já desgastada imprensa tradicional). Foi o toque que faltava para o aumento da polarização e a radicalização da corrida eleitoral. A crise econômica que, a esta altura, já havia se instalado no país, a falta de credibilidade da classe política de uma maneira geral após os escândalos da Lava Jato, somadas à sensação de exclusão daqueles que se viram perdendo privilégios durante a gestão do PT, serviu à disseminação de um imaginário de direita que em muitos aspectos flertava com o fascismo em resposta

---

<sup>58</sup> Por uma questão de distanciamento, este trabalho não irá se referir às eleições presidenciais do ano de 2022, que estão acontecendo no momento em que esta pesquisa está sendo finalizada.

<sup>59</sup> Não tendo encontrado provas conclusivas, e depois de muitas reviravoltas que não são exatamente o foco desta pesquisa, o Supremo Tribunal Federal acabou por anular as acusações a Luis Inácio Lula da Silva, que esteve apto a concorrer em 2022 e ser eleito pela terceira vez como Presidente da República.



a pautas no âmbito dos direitos humanos, redução da desigualdade social e respeito à diversidade. Assim, em novembro de 2018 era eleito presidente do Brasil o até então deputado federal do “baixo clero”<sup>60</sup>, Jair Bolsonaro. Muitos analistas políticos e cidadãos em geral ainda estão buscando entender o que está por trás deste fenômeno e quais repercussões ainda ocorrerão na política brasileira, o que não é o foco desse estudo. O que nos interessa em nossa investigação, se considerarmos a faixa etária dos 15 anos como uma idade média para o desabrochar de uma consciência cívica, é perceber que aqueles nascidos nos anos 2000 no Brasil possuem uma vivência política marcada pela polarização, escândalos de corrupção e enfraquecimento das instituições democráticas, o que impacta diretamente em suas produções de sentidos a respeito do engajamento em ações coletivas. Sobre este aspecto, Campos e Carvalho (submetido em 2023 em 2023) alertam para a bem-sucedida a estratégia desta “nova direita” em capturar a insatisfação política destes jovens em torno de um projeto de apagamento histórico, através de discursos que desmantelam as avaliações positivas das classes populares em relação aos governos que investiram na diminuição desigualdade social no país.

É importante (e desolador) notar que a geração à qual este estudo se refere – a chamada “Geração Z” – já nasce em um mundo de crise econômica, política e ambiental que, somada ao ambiente ultraconectado no qual foi socializada, parece oferecer como única possibilidade de expressão de sua insatisfação generalizada os *trending topics* do Twitter e as dancinhas do Tik Tok. Observamos assim que, de uma maneira geral, essa geração tem demonstrado mais disposição em engajar-se em disputas envolvendo pautas comportamentais e identitárias (como sexualidade, questões raciais, trabalho com propósito) e ambientalistas (como resposta ao que consideram um irresponsável legado das gerações anteriores) do que com a defesa do Estado e da democracia (que parecem ser experimentos fracassados e retrógrados, visto que não vivenciaram regimes ditatoriais – ainda).

Ao investigar a relação entre juventudes, engajamento e comunidade nos dias de hoje, nos interessa aqui observar a produção de sentidos daqueles que estão tendo suas primeiras experiências cidadãs em um contexto de profunda crise, polarização e pouco ou nenhum incentivo à capacidade de transformação das juventudes –

---

<sup>60</sup> Expressão usada para designar parlamentares com pouca expressão na Câmara de Deputados, movidos principalmente por interesses provincianos ou pessoais.

destacando-se aqui a mortalidade de jovens negros, indígenas e imigrantes que vemos hoje no Brasil e no mundo, em particular durante a pandemia. Munidos desse contexto histórico, político e cultural mais geral, seguimos em nossa investigação sobre a motivação para o engajamento por parte mais especificamente da juventude gaiana, objetivo principal deste estudo.

## **4 QUADRO TEÓRICO**

### **4.1 Entre sujeitos e comunidades: a Psicossociologia no Brasil**

O projeto de pesquisa que ora apresentamos parte do princípio de que a relação entre o campo individual e social é mediada pelos processos comunicativos, sendo esta dinâmica, em si, uma ação político-social, com aspectos e imbricações subjetivas e objetivas. É precisamente a respeito deste processo de inter-relação entre indivíduo e sociedade que nos interessa empreender esta pesquisa no campo da Psicossociologia. Veremos então a seguir como se constituiu esse campo de estudos e que contribuições estas reflexões aportam para o nosso trabalho.

Sob a perspectiva da sociologia clássica, as representações individuais estariam subjacentes às representações coletivas (DURKHEIM, 1898), e dessa forma o indivíduo estaria subjacente a este organismo agregador - a “sociedade”. A assumpção de um grupo social como algo coeso poderia incorrer em um certo determinismo social - o qual a sociologia contemporânea busca romper ao reconhecer que existem subjetividades que operam em um sistema relativista, embora priorizem estudar a sociedade enquanto sistemas de instituições. Ainda assim, em ambos os casos, é considerado como “social” aquilo que está na ordem do coletivo (ou seja, ultrapassa o indivíduo), organizado política, econômica e culturalmente como representações individuais e coletivas do mundo exterior (DURKHEIM, 1898).

Por outro lado, diversos campos da Psicologia tendem, de uma maneira geral, a se interessar muito mais pelos aspectos subjetivos do processo de individuação. Precursor da psicanálise, Freud identifica “castrações” impostas aos sujeitos na supressão de seus instintos primitivos (e suas noções de prazer e felicidade) ao se verem em sociedade e tendo, portanto, que se tornar pessoas “civilizadas” (FREUD, 1996). Desta forma, ainda que reconheçam que os indivíduos são influenciados pelas dinâmicas sociais que o circundam, os estudos estritamente psicológicos, como é o

caso do behaviorismo por exemplo, se dedicam mais a compreender os estímulos recebidos dos sistemas simbólicos sociais, do que o caminho inverso (NASCIUTTI, 1996).

Uma vez que ambos os campos sociológico e psicológico apontam para uma coexistência, julgamos pertinente ancorar nossa pesquisa no campo da Psicologia Social e, mais especificamente, no da Psicossociologia. Interessada nas interações entre os processos psicológicos e sociais, amparados nas trocas comunicativas, a Psicossociologia se desenvolveu, especificamente no Brasil, na direção de investigações ancoradas em ações concretas, realizadas em campos comunitários. Para fins desta pesquisa, associamo-nos a essa tradição psicossociológica genérica buscando ampliá-la, nessa tese, com a introdução de contribuições teóricas diferenciadas com o objetivo de focar em seu caráter explicativo.

#### **4.1.1 Cognição, interacionismo e representações**

Entre o final do século XIX e início do século XX, a efervescência epistemológica no campo das ciências sociais foi cenário para o surgimento de diversas correntes teóricas que até os dias de hoje tentam explicar a sociedade moderna. Os primeiros indícios do que viria a ser conhecida hoje como uma Psicologia Social surge com os estudos do alemão Wilhelm Wundt sobre os processos psicológicos elementares. Seu trabalho, que ficou conhecido como “psicologia dos povos” (WUNDT, 1912), buscava compreender de forma articulada as ciências naturais (*Naturwissenschaften*) e as ciências humanas e sociais (*Geisteswissenschaften*). O médico, filósofo e psicólogo foi um dos primeiros a notar que o estudo destas funções psíquicas não poderia ser completamente compreendido se ficasse restrito ao âmbito das experimentações fisiológicas, e recorreu a recursos metodológicos como a análise histórica e observação de campo. Assim, os experimentos realizados em seu laboratório em Leipzig, na Alemanha, deram origem ao surgimento de novas tendências na Psicologia que se desenvolveram ao longo do século XX, como as funcionalistas (por exemplo, o Behaviorismo), as fenomenológicas (como a Gestalt), e as estruturalistas (a Psicanálise, o Construtivismo, o Socioconstrutivismo e mesmo a Crítica pós-estruturalista). Essas e

outras vertentes desenvolvidas ao longo do século XX construíram universos epistemológicos e teóricos distintos a respeito dos quais este trabalho não terá a oportunidade de aprofundar.

No entanto, gostaríamos de discutir rapidamente aqui algumas destas orientações. Após as contribuições filosóficas sobre o método científico (DESCARTES, 2019) e as investigações a respeito dos princípios matemáticos das forças da natureza (NEWTON, 2017), vimos a consolidação de uma corrente epistemológica inspirada pelo racionalismo, que se convencionou chamar de “Iluminismo”. Para certos psicólogos, como Ruth Bernardes de Sant’Ana (2007), a defesa exacerbada do racionalismo evocado por pensadores tidos como iluministas desconsidera outras formas de saberes que não correspondam ao método científico, considerados metafísicos.

A autora explica que a psicologia orientada majoritariamente por provas científicas (denominada, muitas vezes pejorativamente, de “positivista”), busca investigar fenômenos que precederiam a experiência do sujeito, considerando mais seus aspectos sensoriais e fisiológicos – e na busca de critérios de afirmação como ciência, desloca assim o homem, objeto das ciências humanas, para as ciências experimentais (SANT’ANA, 2007). Com isso, incorreu em certas escolhas metodológicas que ignoravam, por exemplo, a relação entre linguagem, consciência e experiência (SANT’ANA, 2007), não se interessando, portanto, em discutir a problemática da cognição.

Além dessa visão, entre as abordagens clássicas que concederam à cognição um lugar de destaque está por exemplo a Gestalt, muito utilizada na psicologia do trabalho, que se interessa na maneira pela qual os processos mentais internos do sujeito estão relacionados nas formas de perceber o mundo externo. Regina Helena Campos (2002) explica que o foco das chamadas “teorias cognitivistas” é compreender as atitudes como produto e resultado das “estruturas cognitivas determinadas por conjuntos de valores e por tendências para a ação, organizadas a partir da experiência” (p. 166-167) e, neste sentido, “que a percepção dos eventos é a principal variável que influencia a conduta do sujeito social” (p. 165). Em contraponto, a autora sugere a busca de uma corrente epistemológica de superação de uma psicologia estritamente fisiológica, que privilegia unicamente a análise da experiência sensorial, em direção a uma epistemologia que abrigue uma psicologia

social, que se dedique à análise da atividade humana em sociedade (CAMPOS, 2002).

Uma contribuição fundamental para o estudo do desenvolvimento cognitivo do sujeito em sociedade é a obra do biólogo suíço Jean Piaget, para quem “o conhecimento do mundo é construído, e não descoberto”<sup>61</sup> (BRUNER, 1997, p.125). Para Piaget, o desenvolvimento da mente consiste em mover-se de sistemas de operações mais simples (ter sucesso na ação) para mais complexas (compreender as ações), o que o levou a levantar a hipótese segundo a qual uma “lógica operatória” poderia representar abstratamente o funcionamento do pensamento: partindo de relações essencialmente corporais (fase sensório-motora – até, mais ou menos, 2 anos), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo passa pela aquisição da linguagem (fase pré-operatória – aproximadamente de 2 a 7 anos), pela capacidade de raciocínio em situações concretas (fase operacional concreta – por volta de 7 a 12 anos) e chegando finalmente à capacidade de abstrair (na fase operacional formal – a partir de 12 anos em diante).

Segundo Piaget (1961) essa capacidade abstrata se constrói, ao longo do tempo, em relações lógico-matemáticas como a reciprocidade e a associação, por exemplo. Sua epistemologia crítica, genético-histórica, e suas observações clínicas nos ajudaram a compreender o mundo das interações sociais a partir dos mecanismos de desenvolvimento das operações do pensamento. No entanto, versam muito mais sobre a forma, isto é, o funcionamento cognitivo do sujeito (os mecanismos de apreensão e compreensão), do que os conteúdos, ou seja, o mundo cultural imerso nas trocas sociais e as possíveis influências que, simbolicamente, podem alterar as visões de mundo dos participantes das interações e as consequências sociopolíticas e culturais de suas ações (CAMPOS, 2017).

É precisamente neste ponto que a teoria piagetiana pode ser complementada pela de outro autor fundamental para o debate da psicologia do indivíduo em sociedade: a do soviético Lev Vygotsky. De maneira análoga a Gramsci, acreditava que o desenvolvimento social humano estaria mais ligado às condições sociais do que à capacidade individual de lidar com o mundo, uma vez que “o indivíduo só existe como um ser social” (VYGOTSKY, 2004, p.1). Para ele, como para Piaget, a mente funcionaria como mediadora entre o mundo externo e a experiência individual e, por

---

<sup>61</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

isso, as interações do indivíduo com o contexto no qual ele está inserido afetariam diretamente sua própria percepção do mundo.

No entanto, Vygotsky dá um peso maior à sociedade do que ao indivíduo. Ele forja o conceito de “internalização”, processo através do qual cada nova estrutura incorporada ao pensamento se adequa aos conceitos previamente elaborados, circunscritos nas “funções psíquicas superiores”, que ele identifica como sendo o pensamento, linguagem, memória e consciência (SANT’ANA, 2007, p. 126). Sob uma perspectiva marxista e revolucionária, o então jovem autor observa que se as contradições dos sistemas sociais e históricos são refletidas diretamente na estrutura psicológica humana, a tomada de consciência do processo de internalização pode ser também o potencial para uma nova ordem social. Desta maneira, a Escola Socioconstrutivista (ou Histórico-cultural) se afasta, de um lado, da perspectiva behaviorista na Psicologia e complementa, de outro, o construtivismo piagetiano, ao “superar o individualismo da abordagem cognitivista clássica” (CAMPOS, 2002, p. 171), a partir de uma estratégia dialógica do desenvolvimento da consciência.

Ainda no campo de construção de uma Psicologia Social que busca superar as limitações da abordagem behaviorista, não podemos deixar de mencionar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, ancorada, ainda que indiretamente, nas contribuições do Construtivismo e do Socioconstrutivismo. Para o autor, as representações sociais são produzidas pela cognição humana como um “esforço constante de tornar comum algo que é incomum” (MOSCOVICI, 2011, 1961, p. 58), através da codificação de estímulos físicos, mentais e sensoriais em um processo circular de apreensão do mundo ao redor. Esta teoria articula a dimensão individual da noção de “representação” - cunhada por Piaget para se referir ao processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano no qual ele aprende a criar representações abstratas do mundo que o cerca - à noção de “representações coletivas” de Durkheim, que consiste em “sistemas de referência que nos permitem interpretar o que nos ocorre”<sup>62</sup> (JODELET, 1984, p. 361), ou seja, conferir um sentido abstrato ao mundo material compartilhado.

Logo, trata-se de um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, material, mas também eminentemente simbólico, relacionado com a proposta da Psicossociologia enquanto campo específico da Psicologia Social. Considerado o

---

<sup>62</sup> Tradução de Milton Campos, do francês para o português

principal fundador da Psicossociologia, Moscovici buscou explicar como se dá a materialização de uma abstração através da codificação de estímulos físicos, mentais e sensoriais dentro de certos limites linguísticos, espaciais e comportamentais. Ele explica que essa materialização ocorre, por um lado, de fora para dentro, através do processo de ancoragem (ou seja, situar uma referência externa desconhecida dentro de um contexto familiar interno através de dar um “nome”) e, por outro, de dentro para fora, através da objetivação (ou seja, materializar o que está na mente em algo que exista no mundo objetivo, na forma de “imagens”). Para ele, as representações sociais são um fenômeno humano e social que nós fabricamos como “um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum” (MOSCOVICI, 2011, p. 58).

Lidando com o aspecto interindividual – ou seja, dos indivíduos entre si – e intergrupais – dos grupos entre si, a Teoria das Representações Sociais se interessa em compreender não apenas como são formadas as representações do mundo pelo indivíduo, mas igualmente a forma pela qual são compartilhadas e recriadas em um determinado grupo social. Desta maneira, para Moscovici assim como para Vygotsky, o processo de formação das representações sociais não é uma questão apenas do âmbito do indivíduo pois se trataria de uma “função simbólica do grupo social em seu conjunto” (CAMPOS, 2002, p. 171). A partir delas, as representações sociais seriam “historicamente determinadas, socialmente compartilhadas e [...] modelam as ações dos grupos no interior da formação social considerada, e são por elas modeladas” (CAMPOS, 2002, p. 171).

Abordagem específica da Psicologia Social que trata processos coletivos através da noção de “representação social”, situamos nossa pesquisa no campo da Psicossociologia no sentido de compreender a produção de sentidos do mundo por parte de jovens através de suas relações psicossociais. Por esta razão, evocamos a teoria da Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017), como proposta explicativa que busca compreender o mundo de representações que é compartilhado socialmente enquanto uma “configuração de sentidos. Antes de nos debruçarmos especificamente sobre este quadro teórico, cabe aqui compreendermos como se deu a constituição deste campo no território brasileiro e quais imbricações estão subjacentes a este debate.



#### 4.1.2 Comunidade, psicologia e movimentos sociais na América Latina

Além do nosso interesse a respeito da problemática da interatividade social em si, nossa abordagem sobre o conceito de comunidade se dá em um contexto especificamente brasileiro e latino-americano. Neste sentido, cabe destacar os trabalhos de Silvia Tatiana Maurer Lane (2002), referência a respeito do desenvolvimento do campo da Psicologia Social Comunitária no país e Maritza Montero (2003, 2009), venezuelana precursora da chamada Psicologia Política das Comunidades na América Latina, além das contribuições da Pedagogia Crítica do brasileiro Paulo Freire (1996), a Psicologia da Libertação do salvadorenho Ignacio Martín Baró (1986) e a Pesquisa-Ação Participativa do colombiano Orlando Fals Borda (1991).

Ao explicar a constituição do campo a partir de algumas características sociais, políticas e históricas compartilhadas pelos países latino-americanos, Lane (2002) chama atenção para aspectos histórico-culturais comuns a todo continente: os processos de colonização que espoliaram riquezas materiais sem a menor consideração aos valores ético-estéticos das civilizações anteriores; o processo de industrialização multinacional com a passagem de uma economia baseada na agropecuária para um modelo agroindustrial, levando ao crescimento desordenado nos centros urbanos e à precarização das zonas rurais; e a fragilidade dos processos democráticos na América Latina que vieram a justificar golpes, ditaduras e corrupção como uma “marca” cultural institucionalizada.

Para a pesquisadora, a “miscelânea cultural e racial” (LANE, 2002 p. 56) faz da América Latina um território particularmente fértil para o desenvolvimento do campo de estudos da psicologia comunitária. Inseridos neste contexto, “psicólogos sociais de vários países da América Latina questionaram o significado do seu conhecimento na influência sobre a realidade social existente” (p. 57) e, junto a outros profissionais e instituições do campo da saúde, educação e serviço social, começaram a realizar experiências militantes junto a setores da sociedade tradicionalmente não atendidos. Começava-se a perceber que as tendências dominantes na Psicologia Social no mundo estavam muito ligadas às dinâmicas socioculturais da Europa e dos Estados Unidos. Buscavam assim, novas abordagens relacionadas à realidade dos países em desenvolvimento. Temas como pobreza, desigualdade social, consciência crítica,

democracia e mobilização comunitária começaram então a ganhar espaço dentro da cena da psicologia, sob a forma de teorias críticas e metodologias como a pesquisa-ação (LANE, 2002).

Por sua vez, ao observar a autoimagem e consciência social do povo latino-americano, Montero destaca “uma ‘mentalidade dependente’ e de menos-valia, pela qual se afirmam enquanto sujeitos ‘periféricos’ (Sul), em relação ao ‘centro’ do poder econômico global (Norte)”, sem que seja questionado o histórico de dominação nas relações entre países do norte e do sul (COSTA, 2015, p. 275). Considerando tais especificidades críticas comuns ao continente, Costa (2015) demonstra como a autora defende a emancipação através de uma psicologia que seja engajada comunitária e politicamente, comprometida com um esforço de problematização - o “exercício de submeter ao crivo da crítica tudo aquilo que é dado como natural ou evidente” (p.280) - e conscientização - o “processo de desvelar criticamente a realidade para reivindicá-la diferente” (COSTA, 2015).

Esta “nova Psicologia Política” (MONTERO, 2009) seria assim orientada “pela liberdade, para a democracia e para a vida”<sup>63</sup> (p. 211). Além disso, pressupõe uma construção do conhecimento fundamentada em temas objetivando a libertação e que compreenda o caráter dinâmico da História, o que demanda inclusive “a redefinição crítica do papel do(a) psicólogo(a) na sociedade”, no sentido de “responder politicamente aos problemas políticos do momento e do lugar em que é produzida” (COSTA, 2015, p. 276).

Considerando ainda a relação dialética entre majorias e minorias e o caráter essencialmente político das relações comunitárias na busca pelas transformações desejadas, Montero reconhece a possibilidade de mobilizar os poderes e relações já existentes (COSTA, 2015). Neste sentido, o fortalecimento comunitário teria um caráter inter e intrapessoal, e seria precisamente “o processo pelo qual os membros de uma comunidade ou de um grupo (...) desenvolvem conjuntamente capacidades e recursos para controlar sua situação de vida (...) [visando] a transformação das condições que julgam negativas (...) e transformando-se ao mesmo tempo a si mesmos”<sup>64</sup> (MONTERO, 2003, p.72).

---

<sup>63</sup> Tradução nossa

<sup>64</sup> Tradução nossa, do espanhol para o português.

Para compreendermos a inserção desta discussão no Brasil, cabe aqui descrever como Regina Helena Freitas de Campos (2016) remonta a constituição do campo da Psicologia no Brasil em uma perspectiva histórica. Em um primeiro momento, explica a autora, laboratórios alocados em instituições de saúde e educação nas décadas de 1930 e 1940 se interessavam em estudos sobre as particularidades do que seria uma dinâmica cultural brasileira, baseada em estudos como os de Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda. Em um segundo momento, entre os anos 1950 e 1960, foram criados os primeiros programas universitários de formação em Psicologia e foram implementadas ações de modernização das práticas institucionais e sociais levando à regulamentação da profissão no ano de 1962. Já nas décadas de 1970 e 1980, a consolidação de ditaduras na América Latina também contribuiu para o florescimento do pensamento crítico na área, bem como uma reação à passividade na recepção de conteúdos estrangeiros, levando a uma valorização de autores brasileiros além da criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) em 1980.

Desde os anos 1990 até os dias de hoje, pode-se considerar um quarto momento da Psicologia Social Comunitária no país, com o surgimento de novas abordagens e métodos, maior institucionalização deste campo com a criação de cursos de pós-graduação novos e o crescimento de práticas culturais significativas e de impacto social, em diálogos com tendências internacionais em resposta a um processo de globalização neoliberal (CAMPOS, 2016). A pesquisadora em Psicologia Social Maria de Fátima Quintal Freitas (2002) explica ainda que no início do desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária, os profissionais trabalhavam “de uma maneira voluntária, não remunerada e convictos do seu papel político e social junto a esses setores da população” e a partir de “referenciais teóricos e metodológicos da sociologia, antropologia, da história, da educação popular e do serviço social” (p. 62). Neste contexto, se perguntavam como seria possível fortalecer essas atividades de maneira que fossem institucional, pedagógica e economicamente sustentáveis, sem ao mesmo tempo perder seu caráter interdisciplinar e de transformação social (FREITAS, 2002).

Por ser um conceito em disputa, também cabe aqui mencionar as diferenças entre os termos “psicologia na comunidade”, “psicologia da comunidade” e “psicologia comunitária”, conforme nos explica Freitas (2002): O primeiro termo se interessa em

distinguir práticas clínicas elitizadas de trabalhos dentro das comunidades em um momento de “crise em relação aos modelos importados e alheios à realidade brasileira” (p. 72). Já o segundo, se refere a atividades oferecidas através da mediação de um órgão prestador de serviço na área da saúde e da educação. A psicologia das comunidades deveria ser, portanto, “menos intelectualizada e mais identificada com a população” (p. 73). Por sua vez, o terceiro termo, “psicologia comunitária”, marcado por práticas assistencialistas ligadas aos serviços de saúde, em especial nos Estados Unidos, trata-se de um “enquadre teórico da psicologia social, privilegiando o trabalho com grupos, colaborando para a formação da consciência crítica e para a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos” (p. 73).

Como podemos ver, a constituição da Psicossociologia no Brasil abarca desde pesquisas estritamente acadêmicas relacionadas à Teoria das Representações Sociais, de tradição europeia, até uma Psicologia Política e Comunitária, que tem a Pesquisa-Ação Participativa como método de transformação social. Muitos pesquisadores que aderem a esta última abordagem tendem, inclusive, a se posicionar contra uma tradição científica moderna e reivindicar uma disputa epistemológica que considere saberes geralmente não considerados na tradição acadêmica ocidental. No sentido de se pensar a respeito do atual estágio de desenvolvimento da produção de conhecimento psicossocial no mundo contemporâneo, comentamos ainda algumas disputas e pontos de atenção fundamentais para o nosso trabalho.

#### **4.1.3 Epistemologias em disputa: pela deselitização na Psicologia**

Com origem no encontro dos termos gregos *episteme* (conhecimento) e *logia* (relativo, entre outros inúmeros sentidos, a “estudo”), a epistemologia seria, em uma visão mais linguística que filosófica, o “estudo crítico das premissas, das conclusões e dos métodos dos diferentes ramos do conhecimento científico, das teorias e das práticas” (MICHAELIS, 2015), ou seja, o campo de estudo do conhecimento e das formas de conhecer. Do ponto de vista filosófico, relaciona-se à possibilidade de o ser humano conhecer a si e ao mundo, ou seja, pode ter várias abordagens. Uma delas, em voga atualmente, sugere que, a depender das condições sociopolíticas às quais o sujeito

produtor de conhecimento está implicado, o processo que confere credibilidade a certos indivíduos ou grupos pode vir a reproduzir estruturas de poder e levar à recusa em reconhecer a autoridade racional de certos sujeitos em detrimento de outros (SANTOS, 2017).

Esta abordagem, também conhecida como Epistemologia Social, deriva de estudos que investigam o papel da dimensão social e moral no processo de aquisição de conhecimento e a formação de crenças racionais. Os que adotam essa perspectiva nomeiam de “injustiça epistêmica” (FRICKER, 2007) a negação da validade do conhecimento de determinados agentes. Vemos assim que, segundo essa abordagem, a institucionalização do conhecimento se dá, geralmente a partir de critérios de validade de setores da civilização ocidental, que podem vir a impedir um diálogo construtivo entre as diversas formas de conhecimento, levando ao que Quijano (2010) chamou de uma “colonialidade do poder e saber” (p. 84).

Considerando ainda que a epistemologia positivista, ou seja, aquela que não admite a subjetividade como capaz de acessar o mundo objetivo – considerado como existente em si por si e, nessa medida, independente do sujeito - muitas vezes se alinha e se submete a interesses dos operadores que controlam o sistema capitalista, Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; MENESES, 2010) nomeia de “epistemicídio” (p. 16) o apagamento de experiências sociais diversas através de intervenções políticas, econômicas e militares que se deram desde os processos de colonização com vistas a uma homogeneização científica e cultural do mundo.

Constatamos assim, para além das inúmeras disputas epistemológicas existentes no campo das humanidades, uma disputa contemporânea entre uma Psicologia Social crítica fundamentada em uma concepção histórico-dialética do mundo e, ao mesmo tempo, a emergência de novas abordagens na compreensão dos fenômenos psicossociais que consideram suas dimensões micro e macropolíticas. Com esta pesquisa, nos perguntamos como podemos escapar da cristalização da universidade em modelos teórico-metodológicos que não necessariamente explicam a realidade social com as quais trabalhamos, sem perder de vista o acúmulo conceitual que nos apoiou a chegar ao atual estágio das diversas concepções daquilo que se convencionou chamar, em sua generalidade, de “consciência humana”.

A este respeito, Campos (submetido em 2023) chama a atenção para uma contradição interessante neste embate, uma vez que o próprio conceito de *episteme*,

de origem ocidental, possivelmente não faz sentido para seres humanos imersos em outros sistemas de produção de conhecimento. Desse modo, a crítica à epistemologia continua submetida às produções acadêmicas universitárias da própria cultura dominante, a qual os críticos buscam defender, incorrendo assim numa contradição em si.

Sugerindo uma “desepistemologização” do conhecimento, o autor reivindica a superação da divisão do saber em disciplinas compartimentadas, tendo a transversalidade da comunicação como terreno fértil comum para a produção de representações - ou, como prefere chamar, configurações de sentidos (CAMPOS, submetido em 2023). Considerando ainda que “toda experiência social produz e reproduz conhecimento” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15), evocamos aqui o que a psicóloga venezuelana Maritza Montero (2010) chamou de uma “episteme da relação”: “todo conhecimento é produzido em e por relações sociais (...) [*e, portanto*] a unidade essencial a partir do qual se produz o conhecimento não é o indivíduo (...) isolado, mas a relação entre seres” (p. 91). Mais precisamente, a psicossociologia de comunidades com a qual nos alinhamos sugere “conectar o individual-psicológico-singular-subjetivo ao coletivo-social-popular-político” (CAMARGO; CRUZ, 2020, p. 1).

Arriscamo-nos a dizer que a resposta para nossa pergunta reside em um movimento constante de “deselitização da Psicologia”, em particular com o deslocamento do papel inicialmente clínico em direção a uma perspectiva social, como observamos na segunda metade do século XX. Ainda que a Psicologia não seja estritamente um campo de atuação política, a psicossociologia comunitária que nos inspira neste trabalho é aquela que se propõe a estar a serviço e, ao mesmo tempo, em colaboração com essas populações e movimentos populares. Com isso, esperamos contribuir para sua organização política sem, no entanto, nos sobrepormos ao protagonismo inerente a quem vive na pele as dores e delícias de pertencer a uma determinada comunidade. Nesta missão, inspira-nos Paulo Freire e seu “compromisso político explícito com a libertação dos setores populares e com o resgate do seu papel como agentes sociais e históricos” (FREITAS, 2002, p. 58). Assim sendo, afirmamos que “entre o saudosismo dos tempos que ficaram para trás e não voltam mais, e a rejeição das formas presentes às quais estamos submetidos, existe sempre a capacidade de criação de futuros possíveis”. (CARVALHO; PONDÉ, 2021, p. 5).

## 4.2 Ecologia dos Sentidos

Tendo passado por conceitos fundadores da psicossociologia, a consolidação do campo no Brasil e algumas provocações que nos levam a refletir sobre nossa questão de pesquisa, inspiramo-nos para nos apoiar em respondê-la, na teoria da Ecologia dos Sentidos. Essa abordagem construtivista-crítica da comunicação trata de processos psicossociais multilinguajeiros<sup>65</sup> em suas dimensões cognitivas, afetivas e ético-morais. Fundamentada na integração de várias perspectivas como a epistemologia genético-histórica de Piaget, a lógica natural de Grize e a ética discursiva de Habermas, Campos (2017) lança um olhar sobre a complexidade dos processos de comunicação enquanto um campo transversal que possibilita a emergências dos campos disciplinares e do senso comum. Transitando entre a capacidade de especulação da Filosofia por um lado e a observação, constatação e explicação do mundo características das Ciências, por outro, são considerados também os saberes cotidianos e o conhecimento popular que se formam através da produção de sentidos inerente à espécie humana.

Para o autor, a comunicação pode ser traduzida como “o social que conecta” (CAMPOS, 2017, p. 308), uma vez que os corpos estão o tempo todo em interação com o mundo ao seu redor e entre si - e, portanto, se comunicando. Para auxiliá-lo a explorar esta formação de sentidos nos processos comunicativos, Campos recorre ao estudo do processo epigenético, biológico, de construção de conhecimento desvelado pelo suíço Jean Piaget (1961, 1973) – sobre o qual falamos anteriormente – que buscou compreender como funcionam as operações mentais nas trocas, através da linguagem humana (das ações sensório-motoras à aquisição da linguagem e da capacidade de inferir

Em busca de compreender a comunicação como um processo que dê conta de abarcar a complexidade da natureza humana, levando em consideração a multiplicidade das linguagens comunicativas (falada, escrita, visual, gestual, etc.) que podem ser expressas, Campos traz reflexões sobre o conhecimento cotidiano através da teoria da esquematização e da lógica natural, do também suíço Jean Blaise Grize (1982), para, através da linguagem, abordar os sentidos, a dimensão afetiva, das trocas comunicativas.

---

<sup>65</sup> Terminologia utilizada por Campos (2007) para expressar a característica de ser multilinguagem.



Ainda, ao considerar a dimensão ético-moral da comunicação, Campos (2017) integra a perspectiva construtivista-crítica da ética discursiva do alemão Jürgen Habermas (1989) a partir da sua Teoria do Agir Comunicativo. Desta forma, a Ecologia dos Sentidos estende a produção de reflexões sobre o funcionamento da sociedade e as consequentes negociações para a ação política tal qual compreendida por Habermas: como um verdadeiro “jogo de equilíbrio”, através de “interações comunicativas entre os valores afetivos e morais de indivíduos, grupos ou sociedades” (CAMPOS, 2017, p. 383).

Para explicar os processos de interação social que levam à formação de sentidos, o autor recorre a uma outra perspectiva tríplice: as imagens do mundo do indivíduo, o meio ambiente social/natural ao seu entorno e a interação entre eles. O que o autor nomeia “Imagens do mundo” diz respeito à dimensão subjetiva da realidade percebida e experimentada, e correspondem precisamente à combinação entre as camadas da cognição/afeto, da consciência/moral e das condições materiais de existência do indivíduo. Estas imagens do mundo, que dizem respeito à dimensão subjetiva, são construídas e compartilhadas culturalmente através desta interação dentro/fora, ao passo que também são provisórias, uma vez que podem ser remodeladas por este mesmo processo de construção e modelagem (CAMPOS, 2017).

Esse processo ocorre na chamada “Zona de troca de imagens do mundo”<sup>66</sup> (CAMPOS, 2017, p. 380), e corresponde à dimensão social que aqui nos interessa. Esta troca ocorre através de diferentes fatores de mediação, ou seja, o “processo simbólico que parte de um mundo subjetivo socialmente compartilhado, no qual a progressão que vai do corpo à aquisição de códigos de linguagens permite a objetivação de formalismos, ou de imaginários de significações complexos” (p. 340). Por sua vez, o autor também considera o mundo objetivo onde acontecem essas interações, ou seja, o “meio ambiente social e natural” (p. 377). Interessante notar que esse interlocutor com o qual se interage pode ser tanto outras subjetividades, quanto as dinâmicas sociais e condições ambientais ao seu redor, pois a estas últimas só é

---

<sup>66</sup> Trata-se, portanto, como explica Campos (2017), do mesmo espaço de interações comunicativas que Grise chamou, em termos de representação, de “Imagem do tema” ou “Im (T)”, e que Vygotsky nomeou, em termos de processo, de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). No entanto, o autor alerta para o possível atalho epistemológico de um socioconstrutivismo, muitas vezes incorretamente usado em nome do educador soviético, uma vez que ele se referia apenas ao processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem infantis (não podendo ser exatamente aplicado para adultos), além de não cobrir em sua teoria as dimensões afetivas e morais das trocas.

acordada existência por meio de acordos intersubjetivos.

#### 4.2.1 A dinâmica da Ecologia dos Sentidos

De uma maneira geral, a Ecologia dos Sentidos traz o fato biológico de que corpo e mente não podem ser separados, para afirmar que tampouco natureza e cultura podem ser entendidas separadamente. Isto porque, cabe ressaltar, o mundo objetivo pode ser aparentemente o mesmo para todos, mas “sua externalidade é vivida a partir do reconhecimento subjetivo de que nossos corpos existem ao lado de outros corpos e outros objetos” (CAMPOS, 2017, p. 313). Portanto, considerando as “interpenetrações complexas de significações que produzem os sentidos” (p. 377), busca investigar de que modo “os vividos enraizados em corpos e mentes” (p. 377), em interação com o meio ambiente social e natural, levam à configuração de sentidos no indivíduo.-

Apoiado pelos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo de Piaget, Campos se interessa em explorar a estrutura e funcionamento orgânico-simbólico que levam à formação do pensamento e à produção de sentidos. O epistemólogo suíço explica a construção do conhecimento sob uma perspectiva biológica, através da adaptação de um organismo à reorganização constante do meio ambiente: “Logo que o meio se modifica (...) ou o ciclo é interrompido (...) por falta de adaptação, ou o ciclo se conserva tal qual, ou se modifica por si mesmo” (PIAGET, 1973, p. 198). Esse processo é chamado de *adaptação*, e se dá no equilíbrio de dois processos opostos de operações antagônicas, mas complementares: a *assimilação* – quando um novo elemento é trazido para integrar o conjunto de conhecimentos prévios de um indivíduo – e a *acomodação* – que é, por outro lado, quando este novo elemento (ou elementos) é integrado à sua organização interna, o que caracteriza a aprendizagem. Ou seja, ambos funcionam como polos funcionais e circulares de um mesmo processo, com caráter indissociável (PIAGET, 1973, p. 200).

Para abordar este processo sob a perspectiva da Ecologia dos Sentidos, Campos (2017) explica: “um primeiro nível de representações se desenha com as *percepções* que os indivíduos constroem a partir das *sensações corporais*” (p. 313), e que se traduz, na sequência, em um código significativo - a linguagem. Ele esclarece ainda que “nossa comunicação egocêntrica (intrapessoal) se prolonga no meio

ambiente natural e social de diversas maneiras (...) [e] não se trata de uma progressão construtiva que apaga as etapas, mas que preserva os estágios de desenvolvimento anteriores”. A este processo o autor chama de “encaixotamento” (p. 323), uma interpenetração paralela de sentidos entre códigos de natureza diversas. Ou seja, “o *dito* não se separa do *mostrado*, do *escutado* e do *sentido*” (p. 378).

Apoiando-se na abordagem construtivista de Piaget, a teoria da Ecologia dos Sentidos explica que o desenvolvimento sociocognitivo, afetivo e ético-moral que nos possibilita produzir sentidos se dá ao mesmo tempo de forma linear, através da “flecha do tempo” (CAMPOS, 2017, p. 312), e também de forma circular entre o indivíduo e o meio, em busca de um contínuo equilíbrio. Desta forma, a partir do corpo/mente formam-se imagens do mundo que, em interação, geram processos comunicativos resultantes em linguagens complexas embebidas de conteúdo que, por sua vez, levam à formação de juízos ético-morais.

Uma vez que as configurações de sentidos se dão na forma de processos de adaptação permanentes, Campos prefere chamar de “modelagem” aquilo que Piaget chamou de “construção” ao longo do desenvolvimento de uma consciência de si e do mundo, que, em geral (porque a multiplicidade dos seres produz particularidades que se constituem em exceções), atinge a maturidade em termos biológicos por volta dos 12 anos de idade. Entre movimentos egocêntricos, de percepção de si enquanto indivíduo, e sociocêntricos, em uma relação de abertura ao outro (Piaget 1976), a criança começa a formular juízos progressivamente, ampliando a consciência de si sob a compreensão de que esta só existe na relação social, cognitiva, moral e afetiva com o outro (CAMPOS, submetido em 2023).

O mecanismo biológico do processo de desenvolvimento psicossocial cognitivo e afetivo que leva à capacidade de formulação de juízos ético-morais é explicado pelo modelo de troca de valores de Piaget (1961), que, resumidamente, consiste em: se uma ação do indivíduo A sobre o indivíduo B tiver como resultado um valor de satisfação, irá gerar como reação uma sensação de dívida de B em relação ao indivíduo A (p. 430). Por sua vez, se uma ação de A gerar insatisfação em B, sua reação será, ao contrário, uma sensação de crédito de B sobre A (p. 431). Essas relações intersubjetivas levam a juízos em função de possível maior ou menor grau de satisfação ou insatisfação, através dos quais são deflagrados processos de valorização ou desvalorização daquilo com o qual se interage. Por sua vez, isso se

traduz em juízos ético-morais que modelam o caráter de relações sociais, que podem ser cooperativas - supondo “uma igualdade de fato ou percebida, capaz idealmente de engendrar o acionamento de mecanismos de negociação e de acordo: a escuta, a sinceridade” (CAMPOS, 2017, p. 372) - ou coativas - quando se tratam de “impor ou ser objeto de imposições em contextos de dominação, que são sempre desiguais (...) [e] que podem levar, quando chegam ao seu limite, à violência” (p. 372).

Neste ponto, é interessante notar como as dinâmicas das trocas comunicativas constituem o campo do que é considerado “social”, através do compartilhamento das imagens de mundo constituídas. Este processo de “reconhecimento de si mesmo no outro” (CAMPOS, 2017, p. 314) permite um certo enquadramento do mundo social, expresso através da ação discursiva: a “linguagem linguística” se refere às possibilidades, a partir de uma determinada bagagem, de construção e modelagem no processo social da comunicação, enquanto a “linguagem em ação” vem a ser resultado justamente da interação do corpo com o ambiente (p. 323). Assim, a partir deste processo de produção de sentidos, quando a comunicação se dá de forma consciente, se torna uma ação de transformação. Em outras palavras, “ações subjetivas de ordem da necessidade moral, quando instrumentalizadas com o objetivo de servir o coletivo, se traduzem como agir ético e político” (p. 317).-

A teoria da Ecologia dos Sentidos vem esclarecer como os parceiros dos processos de comunicação estabelecem interconexões tanto *estruturais*, através da *construção* de estruturas orgânicas do desenvolvimento cognitivo, quanto *funcionais*, através da *modelagem* e *remodelagem* dos sentidos configurados. Neste movimento de transformação progressiva dos sentidos, uma certa permanência dos esquemas é garantida pela formação de identidades que, no entanto, dependem dos contextos e, portanto, são tão provisórias quanto as trocas possíveis do processo comunicativo. Segundo o autor, uma determinada configuração de sentidos pode subsistir “durante o tempo em que existirem os sistemas que as engendraram” (CAMPOS, 2017, p. 379).

Isto faz com que essas representações individuais e sociais se reforcem ou se enfraqueçam ao longo do tempo, considerando que “os processos individuais e coletivos de assimilação, acomodação e adaptação materiais e simbólicos (...) engendrarão também as possibilidades de percursos que se imbricam uns nos outros, dando lugar à história que, em toda sua complexidade, se liberta de processos comunicativos particulares” (p. 380). Resumindo, a própria consciência da condição

de existência levaria indivíduos a estabelecerem interações comunicativas que geram configurações de sentidos – tanto individuais, formando identidades, quanto coletivas, ou seja, a História: trata-se assim de um processo permanentemente em transformação, entre a biologia das populações e a história dos povos (CAMPOS, submetido em 2023).

Se para compreender o desenvolvimento cognitivo da formação de valores e juízos a Ecologia dos Sentidos se fundamenta em Piaget, para abordar a tradução disso em ações práticas no mundo, formando as sociedades e culturas, o autor se apoia na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1989), ao compreender que a comunicação em si é uma ação decorrente de motivações e intenções, tendo assim consequências ético-políticas (CAMPOS, submetido em 2023). Para o autor, ao materializar na linguagem e nas trocas comunicativas a expressão pragmática do agir ético, Habermas “destranscendentaliza” o conceito de razão pura do também filósofo alemão Immanuel Kant (2001).

Na teoria habermasiana, o mundo vivido é uma expressão da experiência fenomenológica dos sujeitos em relação ao sistema que os envolve, no qual a linguagem seria precisamente a expressão de intenções ético-morais que entretece o mundo vivido, modelando o sistema social, que por sua vez, também modela subjetividades (CAMPOS, submetido em 2023). Assim sendo, segundo Habermas, a ação traduzida em linguagem pode ser de caráter (a) comunicativo, ético e colaborativo, ancorado na liberdade e autonomia comunicativa do sujeito, ou (b) instrumental, manipulador e constrangedor, como no caso de sistemas antidemocráticos e colonizadores. Em outras palavras, o que Piaget chama de “cooperação” se assemelha à “razão comunicativa” em Habermas, ou seja, situações nas quais as pessoas se encontram em uma relação de equidade, enquanto o que o primeiro nomeia como “coação”, é entendido no segundo como “razão instrumental”, ou contextos nos quais as pessoas em relação se encontram em posição de desigualdade entre si.

Como podemos observar, a Ecologia dos Sentidos se ampara no estudo sobre fenômenos orgânicos da natureza, tomando emprestado de Piaget a dimensão psicológica, que interage com o social, ao mesmo tempo que se interessa pelos fenômenos culturais, se apoiando em Habermas para compreender a dimensão social das subjetividades em interação. Neste *continuum*, Campos sugere um olhar que

chamou de “naturezultura”, conceito que se ampara no fato de natureza e cultura humana serem ambas entidades inseparáveis na construção de sentidos. Motivações e atitudes, evocadas através de trocas e interações, levam à produção de sentidos que engendram valores ético-morais e estes, por sua vez, retornam em termos de motivações, interações e valores. Aí reside a proposta de Campos em “psicossociobiologizar a ética”, uma vez que a produção de sentido do ético na ação de sujeitos em interação com o mundo é composto por fatores biológicos, psicossociais e culturais.

Assim sendo, se considerarmos a comunicação como um processo biossimbólico que precede a própria construção de conhecimento, não podemos deixar de mencionar aqui também como os suportes tecnológicos nos quais essa comunicação se dá enquadram essas configurações de sentidos. Em particular a comunicação virtual, sobre a qual falamos mais extensamente no capítulo anterior, que é um dado significativo para o público-alvo deste estudo: as juventudes e os impactos da tecnologia digital na constituição de identidades e de emergência de vividos.

Considerado o atual estágio de desenvolvimento tecnológico da sociedade, para além de uma expansão nas possibilidades comunicativas, como sonhavam os precursores da Internet, vemos hoje uma complexa realidade permeada por excesso de informações, plataformas e dispositivos, manipulação digital em massa com desdobramentos políticos bem concretos, aumento exponencial de vigilância, uso indevido de dados por parte de corporações comerciais e governos, além de cada vez mais frequentes quadros psicológicos de depressão e ansiedade provocados pelo excesso de exposição cognitiva ao digital. Todos esses fatores modelam as configurações de sentidos que os indivíduos produzem sobre o mundo à sua volta (e são também modelados por elas).

Em particular em um momento importante na vida de configuração de identidades, jovens se utilizam amplamente de ferramentas digitais de comunicação com o objetivo de trocar impressões e configurar sentidos coletivos (CAMPOS, submetido em 2023). Esses processos estão diretamente relacionados com as teorias de troca de valores e do agir comunicativo que embasam a Ecologia dos Sentidos na medida em que, nas redes sociais, por exemplo, as interações comunicativas podem ser excludentes, levando à competição, ou dialógicos, levando a acordos. (CAMPOS,

submetido em 2023).

Tendo assim abordado algumas noções que fundamentam a Teoria da Ecologia dos Sentidos, incluindo algumas das que a engendraram, focamos em seguida naquelas que escolhemos para ancorar nossa tese e que guiará, mais adiante, o quadro metodológico de análise.

#### **4.2.2 Uma visão integrada do mundo: as dimensões subjetivas, sociais e objetivas**

Em nossa empreitada para compreender as motivações para o engajamento de jovens em ações coletivas através da produção de conhecimento em comunidade, nos interessam algumas contribuições da Ecologia dos Sentidos, que serão empregadas na análise dos dados de nosso trabalho de pesquisa.

Entre “o objetivismo científico que perde o sentido da totalidade” e o “subjetivismo extremo que cozinha suas ideias no caldeirão da fenomenologia” (CAMPOS, 2017, p. 308), nos alinhamos com o que Campos considera um “caminho do meio”: reconhecer a complexa dimensão holística da totalidade e também interpretar as particularidades da capacidade humana de apreensão, tendo a comunicação como uma “interface orgânico-simbólica da existência, de modo que nós mesmos, os outros e a vida em geral façam sentido” (CAMPOS, 2017, p. 305). A Ecologia dos Sentidos se debruça assim na relação entre os mundos subjetivo e social, para explicar que a imagem que um indivíduo faz do mundo se reflete nos valores que motivam sua ação, o que diz respeito a como escolhemos nos posicionar perante a realidade. Com isso, conclui que os valores morais individuais resultam em uma consciência ética que se manifesta nas relações com o meio ambiente social e natural - como por exemplo a consciência de classe e a consciência ecológica. Em outras palavras, “a consciência de ser ‘eu’ e ‘nós’ se traduz no mundo através de nossas invenções e formas de intervenção” (CAMPOS, p. 373), processo que estamos chamando nesta tese – expressa em seu título - de “ser em ação”.

A dinâmica em torno da qual se organiza a teoria da Ecologia dos Sentidos irá nos apoiar a investigar a relação entre a proposta pedagógica do Gaia Jovem e a experiência subjetiva e objetiva dos jovens gaianos: as imagens do mundo do indivíduo (combinação entre as camadas da cognição/afeto, da consciência/moral e das condições materiais de existência de cada um destes jovens), o meio ambiente



social/natural ao seu entorno (a metodologia do programa e o espaço físico aonde ela se dá) e a interação entre eles. Mais precisamente, recorreremos à visão integrada do mundo em três dimensões, proposta por Campos, articulada ao contexto da pesquisa: subjetiva (relacionada aos aspectos simbólicos relatados pelos sujeitos da pesquisa, os jovens gaianos), social (os dispositivos, oportunidades e metodologias de interação entre eles presentes na pedagogia do Gaia Jovem) e objetiva (resultados e possíveis desdobramentos das ações realizadas durante e após a participação no programa).

A fim de compreender as dimensões cognitivas, afetivas e éticas do ambiente pedagógico específico do Gaia Jovem, recorreremos aos conceitos *de logos, patos e etos* tais quais apresentados por Campos (2017), investigando a relação entre razão, afetividade e ação durante o programa, sob a perspectiva dos jovens. Para o autor, as dimensões humanas do pensar (razão), do sentir (afetividade) e do agir (ético-moral) no campo das comunicações se dá na imbricação filosófica entre a) *Logos*, ou as “estruturas neuronais que permitem o *pensamento* enquanto mecanismo de regulação de nossa própria existência relativamente às dos outros seres e à do mundo objetivo” (p. 317), b) *Patos*, “a dimensão *corporal* do ser que faz virem à tona sensações, emoções e sentimentos” (p. 317) e c) *Etos*, a “meta reflexão do pensamento relativamente às suas próprias capacidades de representação (...) que temos do nosso *agir*” (p. 317). Assim, a Ecologia dos Sentidos considera a existência de três mundos: a) *subjetivo*, o “domínio do mundo vivido” que modela a esfera privada graças ao desenvolvimento sociocognitivo e afetivo da aprendizagem individual; b) *social*, o “domínio do histórico” que também se dá através da aprendizagem individual, mas no entanto modela o espaço público; e o c) *objetivo*, que corresponde ao “domínio do universo físico”, incidindo no mundo externo, entendido como tal pelos interactantes de um processo de comunicação (CAMPOS, 2017, p. 312).

Essa perspectiva tripla dos fenômenos sociais (os indivíduos, o mundo e o processo de interação entre ambos) já foi apontada por diversos autores, em diferentes áreas. Por exemplo, a Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos (2008, 2010), alerta para uma certa “normatização dos vividos” a partir de uma compreensão binária do mundo, que o autor chama de “pensamento abissal” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 84). Para ele, esta normatização do vivido ocorre através das “três lógicas da racionalidade” (p. 85): no campo das artes se daria sua dimensão estético-expressiva (correspondente ao *Patos*, na Ecologia dos Sentidos);

nas ciências, a instrumental-cognitiva (o *Logos*); e no direito a dimensão moral-prática (o *Etos*).

Ou ainda, essas três dimensões também podem ser encontradas na Ecosofia do filósofo francês Felix Guattari, que sugere a existência (e urgente necessidade de reinvenção) do que nomeia de Três Ecologias (GUATTARI, 2005): a Ecologia individual corresponderia à dimensão subjetiva e mental dos indivíduos; Ecologia social seria o meio ambiente social, composto por grupos, instituições e seus códigos culturais; enquanto que a Ecologia ambiental corresponderia às condições físicas e naturais do meio ambiente ao seu redor.

Integrando as três teorias - Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017), Ecologia dos Saberes (SOUSA SANTOS, 2008) e as Três Ecologias (GUATTARI, 2005) - Machado e colaboradores (2019) também apresentam o que chamaram de uma “abordagem integral” de pesquisa sob três dimensões, envolvendo o indivíduo (a Ecologia Mental, observada através da Ecologia dos Sentidos), os grupos atendidos (a Ecologia Social, sob a perspectiva da Ecologia dos Saberes) e a cultura territorial (a Ecologia Ambiental, trabalhada através do Saneamento ecológico). Nas palavras dos próprios autores:

o saneamento ecológico pode propiciar um religar e o diálogo do homem com a natureza; a pesquisa-ação e a ecologia de saberes fomentam o diálogo entre os diversos atores coletivamente; a ecologia dos sentidos e seus desdobramentos concedem a formação de novas visões de mundo dentro de cada indivíduo, o que impacta na ecologia mental, gerando desidentificação do coletivo, uma maior autonomia de reflexão e conseqüentemente uma maior disponibilidade para cooperação. (MACHADO, MACIEL, THIOLENT, 2019, p. 22)

Sob a perspectiva subjetiva-social-objetiva da Ecologia dos Sentidos, queremos compreender a dinâmica de produção de sentidos nos jovens participantes através da metodologia do Gaia Jovem. Considerando as relações complexas da vida em sociedade, nos interessa observar com este estudo as interações comunicativas e seus desdobramentos em termos de produção de conhecimento. Além disso, nos interessa observar de que maneira são produzidas as configurações de sentidos emergentes das trocas sociais, de acordo com as narrativas que compartilham conosco, assim como os sentidos que são produzidos em nós, pesquisadores.

### 4.3 As teorias de Gaia

O *Gaia Education* (que aqui chamaremos apenas de “Gaia”) é uma organização internacional que tem como objetivo promover o design de comunidades sustentáveis. O programa de Educação para Design de Ecovilas foi concebido por uma equipe de educadores representantes de diversos projetos comunitários regenerativos e iniciativas internacionais de transição, ligados à Rede Global de Ecovilas (ou GEN, do inglês “*Global Ecovillage Network*”). Lançado em 2005 na ecovila de Findhorn, na Dinamarca, o programa já atuou em cerca de 48 países, tendo engajado mais de 12 mil estudantes de mais de 100 nacionalidades diferentes em sua jornada de aprendizado e outros projetos realizados em parcerias com universidades, órgãos públicos e comunidades.

Tanto o Gaia quanto a GEN são financiados pelo *Gaia Trust*, entidade beneficente dinamarquesa que apoia projetos de sustentabilidade por meio de doações. Conforme exposto em seu site, a missão do *Gaia Trust* é “promover uma nova consciência global que veja todo o nosso planeta como um organismo vivo e a humanidade como parte integrante”, através do apoio à transição para uma sociedade futura sustentável e mais espiritual” (GAIA TRUST, s.d.). Os recursos da organização são oriundos da empresa de consultoria financeira *Gaiacorp*, cujo pesquisador de operações Ross Jackson, fundador do *Gaia Trust*, direcionou 10% das ações nos primeiros cinco anos à criação da entidade. Tendo investido até hoje cerca de 20 milhões de dólares em empresas emergentes e iniciativas proativas de cunho ecológico, em 2000 a empresa foi vendida e o recurso direcionado para a criação e fortalecimento do *Gaia Education* e da Rede Global de Ecovilas.

O Gaia também é um dos parceiros estratégicos da ONU na implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, e entre 2005 e 2014 foi uma das organizações responsáveis pela Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, da UNESCO - cujo objetivo foi “integrar princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e da aprendizagem” (UNESCO, 2017, p.7), estimulando “mudanças de comportamento por todo o mundo, criando assim um futuro mais sustentável em matéria de integridade ambiental e viabilidade econômica”, com vistas a “uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras” (DAWSON et al, 2017, p. 7).

O currículo do Gaia aborda a sustentabilidade sob quatro aspectos - Social, Econômica, Ecológica e Visão de Mundo – e é implementado através de aulas teóricas, práticas, vivências e protótipos de projetos sustentáveis. Com isso, buscam capacitar pessoas, seja em centros urbanos ou em zonas rurais, com “habilidades práticas e a competência analítica necessárias para redesenhar a presença humana em bairros, municípios, comunidades, organizações, vilas, cidades e até mesmo regiões inteiras” (DAWSON et al, 2017, p. 5).

A dimensão Social aborda aspectos estruturais, sistêmicos e processuais da criação, reconstrução e preservação de comunidades intencionais, tais como: habilidades de comunicação e liderança, facilitação de grupos, tomada de decisões, empoderamento pessoal, diversidade, educação e saúde, sob perspectivas locais, biorregionais e globais. Kosha Joubert e Robin Alfred, organizadores do livro “Além de mim e você: inspiração e sabedoria para construir uma comunidade” (2020) - uma antologia que reúne artigos, discursos e textos diversos que fundamentam teoricamente a dimensão Social – explicam:

Evidências arqueológicas mostram que o padrão primordial dos seres humanos é agregar-se em grupos relativamente unidos em íntima conexão com a natureza. Hoje, precisamos reinventar conscientemente modos cooperativos e harmônicos de viver juntos. [...] A preservação da comunidade envolve, necessariamente, um processo de cura, em que saímos dos ciclos de dor, desconfiança e violência que permeiam a história humana (JOURBERT; ALFRED, 2020, p. 11)

Já a dimensão Ecológica trata de construções sustentáveis, alimentação local e ciclos nutricionais, infraestrutura, águas e energias, regeneração urbana e rural, recuperação de catástrofes, além do design ecológico sistêmico. Na antologia da dimensão, “O *design* de habitats ecológicos: criando um sentido de lugar” (MARE; LINDEGGER, 2014) Maddy Harland (2014) explica em um capítulo sobre a ética e os princípios da permacultura que este tipo de *design* consiste em observar o que faz os sistemas naturais serem duradouros, e se espelhar na natureza para desenhar sistemas altamente produtivos e de baixo impacto. Para a autora, trata-se de desenvolver uma “capacidade de integrar intelecto e ética”<sup>67</sup>, na medida em que “nos ensina a ‘pensar’ com o coração e responder com a mente”<sup>68</sup> (HARLAND, 2014, p.

---

<sup>67</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

<sup>68</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

234). De forma poética, Harland ainda conclui que “imaginar um mundo futuro” é “dar os primeiros passos na direção de sua criação”<sup>69</sup> (p. 239).

Por sua vez, a dimensão Econômica envolve a transição para uma economia sustentável e regenerativa, comércio justo, economias locais, bancos e moedas comunitárias, além de questões locais e financeiras para a criação de empreendimentos sustentáveis. Jonathan Dawson, Helena Norberg-Hodget e Ross Jackson, organizadores da publicação “Economia de Gaia - Viver bem dentro dos limites planetários” (2017), argumentam que

Desde o advento da Era Científica, no século XVI, os seres humanos se separaram do resto da natureza, buscando manipulá-la em benefício próprio. (...) Entretanto, estamos no limiar de uma nova mudança de paradigma, rumo a uma nova maneira de ver e entender o mundo e nosso lugar nele (...). A nova era para a qual estamos avançando (...) [a] “Era Ecológica” (...), será caracterizada por uma nova compreensão do ser humano como um fio na teia da vida e da nossa interconexão com todas as outras coisas vivas (DAWSON; NORBERG-HODGET; JACKSON, 2017, p. 13)

Por fim, mas não menos importante, a dimensão Visão de Mundo atua como uma conexão das dimensões entre si, na medida em que “modos de pensar sistêmicos e integrados resultarão, naturalmente, em meios de vida mais sustentáveis” (HARLAND; KEEPIN, 2016, p.7). Nesta dimensão, são tratados temas como visão de mundo holística, reconexão com a natureza, transformação da consciência, saúde e cura planetária e espiritualidade socialmente engajada. Para os organizadores da publicação “A Canção da Terra: uma visão de mundo científica e espiritual”, “a forma como percebemos o mundo molda nossos relacionamentos e comportamentos, e, para praticar a sustentabilidade de forma verdadeira, devemos manter uma visão integral de mundo no centro do nosso ser” (HARLAND; KEEPIN, 2016, p. 13), “como conhecimento autêntico, como consciência (p.15)”, pois “se não formos capazes de extrair algo a partir da visão integral do mundo, permaneceremos juntando pedaços no velho paradigma desconexo” (p. 16). Para eles, esta dimensão do Gaia possui uma contribuição em particular na medida em que apresenta “lições e descobertas práticas de uma experiência multicultural ampla e abrangente sobre vida sustentável ao longo de quarenta anos” (p. 14):

A maioria dos livros sobre o tema aborda um aspecto específico - seja o espiritual, o ecológico, o político, o psicológico, ou as dimensões Norte/Sul -

<sup>69</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

de uma transformação muito mais abrangente. Grande parte dessa literatura analisa e defende as mudanças necessárias - o que é muito justo -, mas poucos se dedicam a investigar como efetuar, na prática, essas mudanças (p. 13).

Em um estudo de caso a respeito da implementação do programa Gaia em uma comunidade de refugiados na região da Sicília, na Itália, May East (2019), que durante muitos anos foi CEO do *Gaia Education*, comenta sobre a potência de se aplicar ao social os padrões da natureza. Ao fazer uma analogia sobre o conceito biológico de “ecótono” - “a transição ou borda entre duas comunidades biológicas”<sup>70</sup> (EAST, 2019, p. 1) - defende o que chamou de “sociotone” (sem tradução do inglês) - a “teia de relações formando o contexto no qual o ser adquire sentido”<sup>71</sup> (p. 4), enquanto uma forma de lidar com a diversidade (e seus consequentes possíveis conflitos) em contextos sociais. Considerando que, pelas leis da natureza, “há mais biodiversidade nas bordas do que em qualquer um dos ecossistemas em si”<sup>72</sup> (p. 1), “a analogia social aos ecótonos visa prover um quadro para novos discursos influenciando a vida social, que pode levar a um melhor entendimento de totalidades complexas”<sup>73</sup> (p. 3).

A autora explica que a estrutura da educação para o desenvolvimento sustentável e seu currículo interativo é inspirado em uma abordagem freireana da educação, através da colocação de problemas e o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e práticas. A realização do programa Gaia com refugiados na Sicília, por exemplo, se deu sob a forma de aprendizagem por projetos: “a metodologia foca em estudantes trabalhando junto por um período de tempo significativo para desenvolver as capacidades de responder a situações geralmente complexas e problemas autênticos”<sup>74</sup> (EAST, 2019, p. 7).

Como podemos ver, a teoria dos “sociotones” apresenta uma contribuição interessante quando articulada à Ecologia dos Sentidos, na medida em que considera a complexidade dos sistemas humanos sob uma perspectiva integrada entre natureza e cultura, e cujas interações geram valores éticos que se desdobram em ações colaborativas concretas (agires comunicativos e cooperativos) no mundo material. Para East,

a teoria dos *sociotones* pode se reduzir a uma abstração intelectual se não

<sup>70</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

<sup>71</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

<sup>72</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

<sup>73</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

<sup>74</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

enraizada na realidade empírica, fazendo com que seus princípios norteadores sejam testados. Os resultados do estudo da Sicília sugerem que a intervenção no *sociotone* utilizando design de comunidades sustentáveis e métodos de agricultura regenerativa proporciona solidariedade entre novos moradores e a comunidade local, encorajando tomadas de decisão colaborativas e reconhecendo o imenso poder para mudança social que reside na construção de comunidades multiculturais (EAST, 2019, p.9)<sup>75</sup>.

Na direção da integração entre natureza e cultura em vistas de um maior potencial de cooperação, o Design de Culturas Regenerativas de Daniel Wahl (2019) também é uma das principais referências teóricas do Gaia. O argumento central do autor é que o paradigma da sustentabilidade não é o suficiente para o atual estágio de destruição do planeta, e que precisamos nos voltar para o paradigma da regeneração da vida como um todo. Para ele, não se trata de investigar simplesmente como nos tornamos sustentáveis, mas por que devemos ser sustentados. Isso passa por um questionamento profundo das crenças que moldam nossa visão de mundo, no sentido de “cocriar um (...) futuro no qual valerá a pena viver” (WAHL, 2019, p. 23). O autor chama atenção para uma crise de percepção, na qual “a humanidade é desafiada a redesenhar a presença humana na terra”<sup>76</sup> (WAHL, 2016a, p.12). No atual estágio de desenvolvimento da humanidade (e destruição do planeta), é preciso urgentemente superar o “*business as usual*”<sup>77</sup>, indo além de uma “ciência de quantidades” em direção a uma “ciência de qualidades” ou mesmo uma “economia de qualidades”<sup>78</sup> (p.12).

Em nossa perspectiva, isso não significa rejeitar toda e qualquer contribuição da ciência moderna, que notadamente nos forneceu os meios de continuar existindo até aqui - como no caso da produção de vacinas, para citarmos um exemplo vivo de nossos tempos. No entanto, é preciso um reequilíbrio estrutural do impacto ambiental de uma sociedade capitalista, em relação não apenas à capacidade de sustentar os recursos naturais do planeta, mas uma revisão mesma do propósito da vida humana na Terra:

Como vida, como natureza, como consciência, como universo, podemos

---

<sup>75</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>76</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>77</sup> Expressão em inglês que significa literalmente “negócios como sempre”, e se refere ao modelo industrial de produção de bens e serviços independentemente das circunstâncias ou de eventos que apresentem um potencial impacto negativo.

<sup>78</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



produzir um mundo no qual a humanidade, como o resto da vida, crie condições propícias à existência (...) usando nossas capacidades humanas de inteligência coletiva, previsão e visão para esclarecer nossas intenções, projetar e criar as comunidades regenerativas em que queremos viver. (WAHL, 2019, p. 247)

Ao se perguntar então “como podemos colaborar na criação de diversas culturas regenerativas adaptadas às condições bioculturais únicas de cada lugar? Como podemos criar condições propícias para a vida?” (WAHL, 2019, p. 23), o autor encontra a resposta em redes de agentes ativos de mudança que buscam aplicar de forma mimética a sabedoria de regeneração do ecossistema na criação de comunidades, agriculturas e negócios regenerativos. Em síntese, para ele, “o próprio ato de viver as perguntas juntos é um ‘estar presente’ do futuro no agora. Ele cultiva a prática de perguntar ‘e se’ para desbloquear oportunidades criativas e preparar a consciência futura” (p. 345).

É precisamente nesta percepção de que não há separação entre cultura e natureza, ou mais especificamente, de que nós, humanos, somos parte do planeta tanto quanto as outras formas de vida, que se fundamenta todo o trabalho em torno do Gaia. Neste sentido, uma das principais literaturas de suporte à sua proposta pedagógica é o livro “Nossa vida como Gaia: Práticas para reconectar nossas vidas e nosso mundo” (MACY; BROWN, 2004). Nele, a ativista ambiental Joanna Macy apresenta alguns apontamentos e dinâmicas de grupo fundamentados na Ecologia Profunda - conceito do filósofo e ecologista norueguês Arne Naess (1973) para expressar as complexas interrelações entre todas as formas de vida na Terra – com o objetivo de superar o “antropocentrismo erguido pelo pensamento religioso hierárquico e evocando a santidade da vida como um todo” (MACY; BROWN, 2004, p.37).

Macy (2004) chama a atenção para o fato de que “temos mais capacidade e conhecimento técnico do que nossos ancestrais jamais puderam sonhar” e, ao mesmo tempo, “testemunhamos a destruição da vida em dimensões que as gerações precedentes não vislumbraram na história” (p. 29). Ao observar a história do desenvolvimento tecnológico das sociedades, a autora lança as bases para o que chama de “Grande Virada”: a “passagem marcante de uma sociedade autodestrutiva e voltada para o crescimento industrial, para uma sociedade que dá sustentação à

vida” (p.20). Considerando que temos hoje disponível conhecimento técnico e meios de comunicação para satisfazer nossas necessidades de sobrevivência sem destruir o sistema que sustenta nossa vida, ela argumenta que

enquanto a revolução agrícola durou séculos e a revolução industrial durou gerações, essa revolução ecológica precisa ocorrer no período de alguns anos. Precisa, ainda, ser mais abrangente - envolvendo não só a economia política como os hábitos e os valores que a geraram. (p. 31)

Algumas das bases conceituais do seu trabalho, além da Ecologia Profunda, são: a Teoria Geral dos Sistemas Vivos (MILLER, 1978), que revela “a natureza autoorganizadora da realidade e a presença da mente na Natureza” (MACY; BROWN, 2004, p. 36); a Teoria Gaia (LOVELOCK, 2000, 2010), que afirma que nosso planeta é um ser vivo; o Ecofeminismo (HACHE, 2016) que articula a crítica política ao patriarcado com o cuidado primordial com a terra; a Ecopsicologia, que alça “metas e meios da psicoterapia sobre as questões mais amplas da patologia social” (MACY; BROWN, 2004, p. 37); além de correntes filosóficas, espirituais e sociais como o Budismo engajado, que evoca a “interexistência de todas as formas de vida, como base tanto para a prática espiritual como para ação social” (MACY; BROWN, 2004, p. 37) e a chamada “Simplicidade voluntária”, “movimento que liberta as pessoas de padrões de consumo que não refletem suas necessidades, permitindo-lhes encontrar meios mais frugais e satisfatórios de se conectarem com seu mundo” (MACY; BROWN, 2004, p. 37).

O ponto fundamental de seu trabalho consiste na constatação de que “de todos os perigos que podemos enfrentar, das alterações climáticas às guerras nucleares, nenhum é tão grande quanto o torpor de nossas reações” (MACY; BROWN, 2004, p. 39). Estar ciente, e, mais ainda, consciente, dos impactos da vida humana sobre a Terra e de seu atual estágio de deterioração ambiental e social pode ser deveras desanimador. Perceber-se como uma parte inexorável do planeta é constatar a si mesmo como parte do problema (e também da solução), mas considerando a enorme complexidade política, cultural e econômica que envolve esta mudança de paradigma, muitas pessoas se veem desconectadas e entorpecidas pelos muitos estímulos de uma sociedade capitalista que não tem o menor interesse neste despertar coletivo.

Em resposta, Macy (2004) propõe dinâmicas como o “Exercício de Reconexão” e o “Conselho de todos os seres”, entre muitos outros, no sentido de que “damo-nos

as mãos para descobrir as formas pelas quais o mundo se cura - e para ver o caos como sementeira do futuro” (p. 38). Para ela, trata-se de uma “mudança em nosso senso de identidade” (p. 38), na qual é preciso encontrar “solidariedade e coragem para agir, malgrado as condições sociais e ecológicas em rápida deterioração” (p. 19), através da reconexão “uns aos outros e a todos os seres, despertando a nossa paixão pela vida e nosso poder de protegê-la” (p. 19). Para a autora, trata-se de uma “revolução cognitiva, espiritual e perceptiva que está ocorrendo em uma velocidade estonteante” (p. 37), na qual através do resgate de saberes ancestrais, articulado à conexão com a espiritualidade, “despertamos para aquilo que antes sabíamos” (p.36).

#### **4.3.1 Tecendo distanciamentos e algumas críticas**

Embora estejamos filiados a esta corrente de pensamento através do trabalho com o Gaia Jovem, é preciso pontuar algumas críticas e limitações a esta proposta. Em primeiro lugar, sabemos que, embora apresente importantes apontamentos para a preservação da vida na Terra, a maioria destas teorias e experiências vêm do eixo Norte global, curiosamente daqueles países que mais têm explorado os recursos naturais do planeta até hoje. Ora, após séculos de colonialismo e devastação, que levaram aos altos índices de desenvolvimento industrial e às maiores economias do mundo, parece um tanto confortável criticar o uso de combustíveis fósseis, o mal uso dos recursos hídricos, e os sistemas agrícolas de produção de *commodities* - dos quais estes mesmos países são grandes beneficiários -, por exemplo. Ao pintarem “um novo mundo possível”, nos perguntamos: na prática, a quem é permitido sonhar?

Naturalmente, quando vemos os princípios da educação Gaia aplicada em países em desenvolvimento, notamos que há uma discrepância notável entre a teoria apresentada e a prática possível. Por isso, fala-se tanto em “projetos baseados em aprendizagem” e “especificidades biorregionais” no desenvolvimento da metodologia gaiana. A própria experiência das ecovilas revela que não é possível aplicar uma única solução para problemas e realidades tão diferentes. Ao expandir o programa em diferentes regiões do globo, é reunida uma inteligência coletiva supostamente compartilhada, mas que na verdade fica restrita aos círculos de desenvolvimento e aprimoramento do programa, recursos dificilmente compartilhados de forma mais ampla com o resto da “comunidade gaiana”. Em outras palavras, com a nossa própria

experiência do Gaia Jovem no Brasil, observamos que a energia empregada na realização do programa e os muitos relatórios e feedbacks enviados à organização internacional raramente se traduziram em reconhecimento, financiamento ou mesmo abertura de novas oportunidades no contexto global.

Assim, embora envolto de uma teoria comunitária, na prática a relação entre a organização central - *Gaia Education* - e suas aplicações locais, acabam reproduzindo uma lógica hierárquica empresarial entre o escritório central e suas filiais, salvo raras exceções. Inclusive, este parece ser um dos principais desafios reconhecidos pelas organizações e agentes que desenvolvem a metodologia Gaia no Brasil (conforme constatado no encontro Gaia+10, em 2016 em Brasília): a constante necessidade de alinhamento entre o que se ensina no curso e como agimos internamente na organização - a expressão “*walk your talk*”, como comentado na introdução.

Além disso, ao evocar a relevância de apresentar as experiências reunidas há mais de quarenta anos em diversas ecovilas, corre-se o risco de incorrer novamente numa postura colonialista, colocando sua visão de mundo ocidentalizada e contemporânea no centro do debate e desconsiderando saberes regionais e ancestrais. Ainda que, ao menos em teoria, evoca-se a importância da ancestralidade e dos saberes locais, a própria postura de “ensinar” pode vir reforçar essa dicotomia entre países desenvolvidos (ou seja, que possuem expertise e boa vontade) e subdesenvolvidos (que precisam ser “salvos”). Um exemplo disso é a composição do quadro de educadores, lacuna que buscamos reduzir na experiência do Gaia Jovem e, mais ainda no DPV, como será abordado mais adiante na análise dos dados: ao invés de recorrer sempre aos mesmos nomes conhecidos por determinados conteúdos, buscamos convidar educadores locais e a formação de tutores e facilitadores da própria comunidade.

Isso nos leva a outro impasse teórico com desdobramentos práticos: embora seja um curso de design de projetos sustentáveis, em meio a tantos conteúdos e dinâmicas sensibilizadoras, o design em si acaba ficando mais no plano da teoria, geralmente realizando projetos pilotos que não saíam do papel. Nossa experiência no Gaia Jovem nos mostra que, sobretudo quando se trata de jovens, é preciso que esta elaboração coletiva de projetos aconteça profundamente vinculada à realidade territorial e durante tempo o suficiente para criação e manutenção de vínculos. Embora não tenhamos conseguido de fato realizar esta etapa da forma que gostaríamos, como

falaremos adiante, o que percebemos é que mais vale a elaboração com início, meio e fim de um projeto simples do que o grande e complexo protótipo de uma comunidade sustentável que nunca sairá do papel.

Outro ponto delicado que perpassa não apenas o Gaia, mas diversas iniciativas ambientalistas é a omissão de fatores econômicos e sociopolíticos que estão por trás do contexto de destruição ambiental. Sabemos que a má gestão dos recursos hídricos, por exemplo, está muito mais ligada à indústria e ao agronegócio do que a práticas individuais. Ou seja, não basta apenas termos consciência pessoal na hora de tomar banho ou escovar os dentes, se não estamos atentos à dimensão estrutural de uma sociedade capitalista que nos faz ter hábitos individuais e coletivos tão destrutivos.

Neste sentido, também preciso ter atenção à dimensão espiritual que está por trás destas teorias e abordagens. É claro que há um papel muito importante no despertar de consciência que nos leva a entender que “somos um” com o planeta, mas a omissão de uma análise de conjuntura pode levar a uma despolitização e uma culpabilização individual em contextos onde nem sempre há alternativas, o que no fim das contas nos leva, literalmente, a “enxugar o gelo”. Além disso, uma das prerrogativas que consideramos importantes na criação de uma sociedade mais justa e igualitária diz respeito à liberdade de crença, e inclusive à própria negação da existência de um Deus (ou Deusa) se o indivíduo assim o desejar. Nesta articulação entre ciência e espiritualidade, há de se estar atento para a disseminação de pseudociências e teorias transcendentalistas sem lastro na realidade - e este é um compromisso que nós, cientistas sociais, precisamos sempre levar em consideração.

Dito isto, reafirmamos que nosso envolvimento com os fundamentos teóricos da educação Gaia passa por uma perspectiva crítica construtivista embasada pela Ecologia dos Sentidos. Na experiência do Gaia Jovem no Brasil encontramos alguns desafios e buscamos propor alternativas a algumas das limitações que encontramos em relação ao *Gaia Education*, o que ficou ainda mais evidente com a realização desta pesquisa, como falaremos mais à frente. Vale destacar também que por se tratar de um curso de *design* para a sustentabilidade, o Gaia não se compromete necessariamente com a implementação prática do conteúdo apresentado, funcionando mais como um modelo teórico para a viabilização prática de projetos sustentáveis.

Este capítulo buscou versar sobre a potência da nossa ação no mundo através

da comunicação e apresentar a perspectiva teórica sob a qual iremos explorar este “ser em ação” através da nossa pesquisa. Veremos agora como se articulam a revisão de literatura, problematização e quadro teórico, na formulação da nossa questão de pesquisa, explorada neste trabalho.

## **5 QUESTÃO DE PESQUISA**

O projeto de pesquisa que ora apresentamos tem como tema principal a motivação e/ou engajamento de jovens em ações comunitárias, tendo como campo o projeto comunitário e educativo do Gaia Jovem. Partindo da constatação que fizemos ao longo de nossas experiências de trabalho coletivo - de que para o jovem se engajar é preciso “fazer sentido” - esta pesquisa tem o objetivo de buscar identificar e compreender estímulos, práticas e ambientes potencializadores da ação coletiva enquanto expressão da subjetividade do indivíduo em objetivação no mundo. Mais especificamente, nos interessamos na problematização a respeito da produção de sentido (dimensão subjetiva) das juventudes em interações (dimensão social) que apoiam ou afastam a motivação para o engajamento em ações coletivas (dimensão objetiva).

A fim de explicitar como foi trabalhada a questão de pesquisa apresentada, convém retomar alguns pontos. Na revisão de literatura, abordamos temas contextualizadores tais como o desenvolvimento cognitivo jovem, a representação social das juventudes, o aspecto político do desengajamento, as potências e limitações do ativismo digital, as oportunidades e desafios de comunidades de aprendizagem e engajamento, novos movimentos sociais e novas formas de organização social no Brasil, na América Latina e no mundo. Através dela, buscamos explorar a noção de juventudes e sua relação com os processos políticos, estendendo-se na direção do lugar que os ambientes digitais ocupam como novos espaços de mobilização, chegando ao debate a respeito das relações entre educação e ação comunitária como estratégia política. Constatamos assim que as instituições e formas políticas de hoje, concebidas por adultos e com base num paradigma moderno, parecem não motivar os jovens a se engajarem na política tanto quanto seria esperado deles.

Por sua vez, o quadro teórico elencado para este trabalho se insere no contexto

da Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, o que nos levou a apresentar como se deu a constituição deste campo de estudos no âmbito da ciência, em geral, e no Brasil, mais especificamente. A teoria adotada, a Ecologia dos Sentidos, também foi apresentada nesta seção, de forma ampla e mais especificamente no recorte que iremos utilizar na análise dos dados: a produção de sentidos destes jovens em seus aspectos subjetivos, sociais e objetivos. Por fim, mas não menos importante, apresentamos as bases conceituais do *Gaia Education* e alguns pontos críticos que observamos na implementação do programa no contexto brasileiro.

Com base nas descrições das pesquisas e dados oriundos da revisão de literatura, da colocação do problema delas derivado e do quadro teórico apresentado, problematizamos as configurações de sentidos da comunidade de jovens gaianos no Brasil. De acordo com Sandberg e Alvesson (2011), uma das formas mais comuns de encontrar uma questão de pesquisa é o chamado *gap spotting*, que consiste em apontar lacunas na literatura existente sobre um determinado tema ou fenômeno, a fim de aprofundar pontos específicos (p. 25). No caso desta pesquisa, a revisão de literatura nos mostra como a relação entre juventudes, comunidade e engajamento é um tema amplamente pesquisado, sob diversas perspectivas.

Mais especificamente, os estudos de caso encontrados sobre comunidades de aprendizagem e engajamento, assim como explorações a respeito da produção de sentido de jovens, nos apoiaram a situar nosso estudo no sentido de fornecer uma perspectiva original sobre o tema. Podemos dizer ainda que a produção acadêmica sobre a metodologia e os impactos do *Gaia Education* são relativamente escassos, ao passo que estudos sobre jovens gaianos são simplesmente inexistentes<sup>79</sup>. Essas lacunas, integradas, produziram em nós a necessidade de levantamento da questão de pesquisa: quais aspectos subjetivos, sociais e objetivos estariam relacionados ao engajamento jovem em ações comunitárias, e como a proposta pedagógica do Gaia Jovem se relaciona com isso?

Trata-se de um olhar que consideramos original e capaz de contribuir, com esta tese, para a produção de conhecimento sobre novas formas de engajamento das juventudes no contexto atual. Em última instância, buscamos também apresentar discussões que possam vir a incidir sobre a problemática humana da produção de

---

<sup>79</sup> Até onde sabemos, não apenas com a revisão de literatura, mas também na experiência empírica enquanto coordenação do Gaia Jovem.



sentidos em contextos coletivos em geral.

## **6 METODOLOGIA**

Para responder à questão de pesquisa, realizamos um estudo de caso híbrido, tendo a História Oral como método acessório, que age a título de instrumento. Nele, descrevemos e analisamos experiências de sujeitos que participaram do programa Gaia Jovem entre 2013 e 2021, do Desenho do Projeto de Vida desde 2018 e do projeto de extensão Comunidade do Horto Florestal em 2019. Através da análise temática de conteúdo, feita a partir de análise de documentos e entrevistas com estes jovens (que hoje possuem entre 21 e 30 anos), buscamos investigar: (1) suas motivações para se envolver em ações comunitárias (como o Gaia, mas não se limitando a ele), (2) de que forma suas experiências proporcionaram (ou não) aprendizados e habilidades a respeito de processos coletivos e da vida em sociedade em geral e (3) quais desdobramentos encontra (ou não) em sua vida hoje. Para aprofundar a perspectiva pedagógica de nossa investigação, também entrevistamos educadores envolvidos em diferentes momentos do projeto, a respeito da produção de sentido de sua própria experiência no Gaia e suas percepções sobre a motivação para o engajamento das juventudes em projetos comunitários em geral.

### **6.1. Abordagem qualitativa exploratória**

Duarte (2002, p. 140) define “pesquisa” como “um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Nosso estudo trata, portanto, de uma pesquisa interdisciplinar que aborda a motivação para o engajamento jovem em ações comunitárias, que será narrada ao leitor através da observação da produção de sentidos relacionada a um processo específico (o Gaia Jovem), envolvendo experiências individuais e coletivas.

Para empreender esta investigação, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, mais especificamente de caráter exploratório, instrumentalizada através de um estudo de caso híbrido. Conforme define Vasconcellos (2010), trata-se de “uma pesquisa temática, porém com foco mais amplo e aberto para a investigação de fenômenos e processos complexos” (p.158) - em nosso caso, a relação entre juventude, comunidade e engajamento - “e principalmente pouco conhecidos e/ou

pouco sistematizados” (p.158) - como é o caso do Gaia Jovem.

O autor (2010) argumenta ainda que este tipo de abordagem aqui escolhida possui “um forte caráter descritivo, mas sua escolha e realização não são completamente desinteressadas: há sempre interesses ligados ao desvelamento de uma determinada realidade empírica desconhecida” (p.158) – uma vez que desconhecemos os impactos a médio prazo na realidade material destes jovens que participaram do programa desde 2013 - “ou no debate teórico implicado na interpretação da realidade em foco” - já que nos interessa uma discussão a respeito da produção de sentidos em um contexto onde as dimensões subjetiva, social e objetiva se intertecem.

Para tal, escolhemos o método de estudo de caso, que se serviu de dados quantitativos (periféricos), mas que se ancorou sobretudo em dados qualitativos (centrais). Conforme descreve Robert Yin, “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Esta tese caracteriza-se assim em um estudo de caso qualitativo, que se aproxima de outras pesquisas que identificamos durante a revisão de literatura e que nos serviram de referência: “*Youth participatory action research: A pedagogy for transformational resistance*” (CAMMAROTA; FINE, 2008), que analisa processos educacionais de reprodução social através de uma pedagogia de resistência e transformação; “*Transformative Education: Chronicling a Pedagogy for Social Change*” (GUAJARDO et al., 2008), que, através da contação de histórias de vida como método etnográfico, mapeou a relação entre território, comunidade e pertencimento; “*Youth Participatory Action Research: A Transformative Approach to Service-Learning*” (SCHENSUL; BERG, 2004), que aborda o conceito de “Aprendizagem-serviço” enquanto método pedagógico baseado na experiência prática voltada à transformação social; “*Civic commitment in young activists: Emergent processes in the development of personal and collective identity*” (MARTINEZ et al., 2011), um estudo qualitativo que documentou experiências de vida de jovens com engajamento cívico a partir de suas trajetórias, buscando as fontes individuais e contextuais de motivação; e “*Young people's emotional geographies of citizenship participation: Spatial and relational insights*” (WOOD, 2013), que se debruça sobre as identidades e narrativas de jovens

e as experiências emocionais e relacionais da participação cívica em suas comunidade.

## **6.2. Estratégias de amostragem documental e de sujeitos**

Como a definição de estudo de caso indica, trata-se de um método que explora diferentes fontes de dados (YIN, 2001). No nosso caso, nos servimos tanto de fontes de provindas de documentos como de sujeitos humanos. Dessa maneira, a partir da história do *Gaia Education* e do Gaia Jovem no Brasil foi possível investigar o processo de motivação e engajamento dos jovens que participaram do programa. Por meio da análise e interpretação dos dados que triangulamos, especulamos sobre sua produção de sentidos.

Considerando que se trata de um estudo no campo das ciências humanas, também partimos do princípio de que uma amostra qualitativa ideal “reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo decorrer do processo” (MINAYO, 2017, p. 10). A partir da documentação coletada e do relato dos jovens gaianos, seguindo a perspectiva de amostragem intencional por critério (PALINKAS et al., 2015), foi possível então explorar as dinâmicas subjetivas, sociais e objetivas que permearam sua participação no Gaia Jovem e quais sentidos produziram em sua vida.

Os três princípios que nortearam a coleta de dados, baseado em Yin (2001), foram “a) a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e c) a manutenção de um encadeamento de evidências” (p. 106). Assim sendo, coletamos, organizamos e analisamos dados provindos tanto da análise de documentos do Gaia Jovem (redes sociais, relatórios e diários de campo), de entrevistas semiestruturadas com os jovens gaianos e pessoas da equipe, além de um grupo focal com estes sujeitos, seguido do cruzamento e interpretação destes dados (triangulação). Para tal, usamos ferramentas tecnológicas como o *Zoom* (para videoconferências, usado nas entrevistas e grupos focais), *MaxQDA* (para organização, categorização e análise de dados), além de mapas mentais e post its – sobre os quais falaremos adiante. Também nos foi útil identificar e apontar algumas tecnologias sociais, metodologias de colaboração e abordagens epistemológicas relacionadas ao tema, as quais

encontramos durante a pesquisa. Com isso, esperamos expandir a contribuição social deste trabalho no sentido de sistematizar, avaliar, melhorar e difundir a experiência do Gaia Jovem, em particular, e no engajamento de jovens em ações comunitárias, no geral.

### 6.2.1 Documentos

As chamadas “fontes primárias” são definidas por Vasconcellos (2011) como “todo material que não recebeu um tratamento analítico e que geralmente é constituído pelos registros cotidianos e regulares nas organizações e na vida pessoal, grupal e social” (p. 210). Este material foi a primeira e uma de nossas principais fontes de dados, pois representam um registro do processo vivo de concepção, aplicação e redesenho do Gaia Jovem. Através do mapeamento, organização e cruzamento destes dados, foi possível dar um passo adiante em nossa investigação, saindo do campo geral das juventudes para as particularidades do Gaia Jovem enquanto dispositivo pedagógico de motivação e engajamento jovem. Com isso, foi possível desenhar o cenário que apresentamos adiante com maior riqueza de detalhes, que nos apoiou em responder nossa questão de pesquisa.

Tais dados contextualizadores e históricos partiu de materiais, cuja amostra foi constituída a partir de uma técnica intencional por critério, ou seja, “vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta) que, por sua vez, se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados e acompanhados por observação participante” (MINAYO, 2017, p.4). Nesta pesquisa em particular, buscamos corresponder aos critérios elencados por Silva e Fossá (2015, p. 3), com base em Bardin (1977, 2011), como 1) exaustividade - a “deferência de todos os componentes constitutivos do corpus” -, 2) representatividade - uma amostra que seja “uma parte representativa do universo inicial” -, 4) homogeneidade - que não apresentem “demasiada singularidade fora dos critérios” e 5) pertinência - verificando se “a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise”.

Os materiais documentais utilizados precedem esta investigação e foram reunidos ao longo do processo de construção do Gaia Jovem desde 2013 até os dias de hoje:

a) Materiais institucionais publicados *pelo Gaia Education* (selecionados os que dizem respeito diretamente à metodologia do Gaia Jovem);

- b) Relatórios oficiais e apresentações produzidas pela equipe do Gaia Jovem no Brasil entre 2013 e 2017 (selecionados os que trazem dados sobre as principais intenções e realizações);
- c) Material espontâneo, informativo e de conteúdo produzido durante as atividades do Gaia Jovem (que refletem as principais motivações, provocações e percepções durante a realização do projeto);
- d) Diários de campo referentes ao Gaia Jovem entre 2015 e 2017, do projeto de extensão Comunidade Horto Florestal: Ação e Transformação em 2019 e do Desenho do Projeto de Vida entre 2018 e 2021 (com anotações pessoais da autora a respeito do processo de concepção, produção, realização, facilitação e avaliação das atividades);
- e) Diário de campo da pesquisa, com anotações e registros desde 2018 sobre o andamento do estudo, comentários durante as entrevistas, análise de dados e escrita da tese.

### 6.2.2 Sujeitos

Conforme nos lembra Minayo (2017), existe uma relação entre o indivíduo e o grupo, no qual o primeiro “se apresenta como uma síntese complexa de seu contexto sócio-histórico”, enquanto “a sociedade e os grupos são vistos como espaços de interações e de redes intercomunicantes” (MINAYO, 2017, p. 3). Sob esta perspectiva, a amostragem escolhida nos apoiou a responder à questão de pesquisa através do olhar de jovens com trajetórias e realidades socioeconômicas relativamente diversas. Assim, a partir de narrativas específicas, foi possível desenhar percepções de ordem mais geral.

A nossa escolha de focar a investigação sobre juventudes através do recorte dos jovens gaianos se justifica pela busca em compreender se haveria uma “cultura gaiana” específica dentro do contexto geral das juventudes - no sentido de “cultura” enquanto “sistemas de significados aprendidos, comunicados, através da linguagem e outros sistemas simbólicos, que possuem funções representativas, diretivas e afetivas, capazes de criar entidades culturais e sentidos da realidade particulares” (D’ANDRADE, 1984, *apud* MELLO E SOUZA, 2003, p. 68). Considerando que “os sistemas de significados orientam a ação e a reação no nível individual, organizando e coordenando tais respostas no nível grupal” (p.71), buscamos com isso

compreender o aspecto cultural deste fenômeno psicossocial: o engajamento à ação por parte de jovens gaianos. Assim, ao “articular sistemas de significados inter-relacionados” (p.66) a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre o funcionamento das instituições, relações sociais, emoções, ações e práticas sociais inseridas neste contexto, esperamos oferecer pistas a respeito do engajamento contemporâneo de jovens em geral.

O processo de definição do grupo de sujeitos desta pesquisa foi de amostragem conveniente, conforme nos indica Minayo (2017, p.4), quando “as informações prestadas por pessoas implicadas num tema de pesquisa podem representar o conjunto”, buscando “considerar um número suficiente de interlocutores que propicie reincidência e complementaridade de informações”, a fim de certificar-nos de que o quadro empírico da pesquisa estivesse mapeado e compreendido. Para tal, observamos os seguintes critérios, elencados pela autora:

- a) a escolha de “sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer” (p.4) - neste caso, terem passado pela experiência do Gaia Jovem;
- b) “compreender as homogeneidades e as diferenciações internas do grupo”, bem como de “outros grupos que interagem com o principal, buscando compreender o papel de cada um em suas interações” (p.4) - o que justifica a escolha de entrevistas também educadores do projeto e não apenas os participantes;
- c) a “inclusão progressiva de descobertas do campo, confrontando-as com teorias que demarcam o objeto” bem como a triangulação de métodos e técnicas a fim de “multiplicar as tentativas de aproximação” (p.4).

Na medida em que o grupo escolhido era por nós conhecido, o contato se deu da seguinte forma: foi realizado um chamado para participação espontânea na pesquisa através do e-mail institucional [gaiajovembr@gmail.com](mailto:gaiajovembr@gmail.com), das páginas do Gaia Jovem nas redes sociais *Facebook* e *Instagram* e do grupo do Gaia Jovem no *WhatsApp*, além de mensagens individuais para todos os participantes de todas as edições do programa. Dentre os que atenderam ao chamado, 34 jovens responderam ao questionário e participaram da entrevista 23 jovens e oito educadores.

### **6.2.3 Instrumentos de pesquisa**

Os estudos de caso híbridos são aqueles que integram dimensões quantitativa

e qualitativa. Nossa pesquisa se enquadra na perspectiva “quanti-quali”, na medida em que dados quantitativos periféricos são analisados para orientar a estruturação da pesquisa qualitativa. Os instrumentos de pesquisa utilizados para aprender a respeito das experiências dos jovens gaianos foram a *survey*, as entrevistas semiestruturadas em profundidade e o grupo focal realizado ao final da pesquisa.

### **6.2.3.1 História Oral**

A fim de buscar uma maior aproximação desta pesquisa qualitativa de carácter exploratório da vivência dos sujeitos investigados, também nos apoiamos no método de História Oral enquanto instrumento de pesquisa, como uma forma de estudar a sociedade por meio da documentação e análise de depoimentos. Afastando-se de uma abordagem estritamente objetiva, na História Oral o foco é na subjetividade - ou intersubjetividade, na medida em que o pesquisador também está implicado nesta construção de conhecimento. Busca-se com isso narrativas, percepções e interpretações que não apenas gerem dados a serem incorporados numa pesquisa, mas que também proporcionem consciência e produção de sentido para quem está sendo entrevistado.

Para Souza (2006), trata-se de um processo de “autocompreensão do que somos” (p. 139), na medida em que “a interpretação vivenciada pelo ator no processo de narrar sobre si coloca-o num movimento (...) [de] exteriorização/materialização de suas experiências num projeto de investigação - formação”. (p. 144). Já Meihy (2002), explica que neste método a importância reside nas análises do conteúdo das entrevistas e os comportamentos subjetivos revelados, mais do que em fatores socioeconômicos e generalizantes. Para ele, a estruturação de comportamentos através da narrativa de indivíduos ou grupos que projetam suas próprias versões da realidade, fazem da memória um fator de construção de identidades, e dão “sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentem parte do contexto em que vivem” (p. 15).

### **6.2.3.2 Diário de campo**

Para fins de registro de percepções, comentários, reflexões, dúvidas e



aprendizados ao longo da pesquisa, um instrumento amplamente utilizado foi o diário de campo. Na definição de Alarcão (2011), os diários de campo (ou diário de bordo) “são descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimentos sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretação” (p. 56), sendo assim uma “expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atribui a nossa atenção e merece a nossa reflexão” (p.56).

Foram incorporados neste estudo registros realizados durante a pesquisa desde 2018, bem como os diários de campo por mim utilizados durante as práticas pedagógicas do Gaia Jovem, DPV e Horto Florestal entre 2014 e 2021. Conforme nos lembra Batista (2019), trata-se de uma “ferramenta que proporciona reflexão e autonomia para o desenvolvimento de novas práticas, visando sempre tornar o ensino e aprendizagem cada vez mais significativos.” (p. 1).

Ainda que de forma menos sistemática, uma vez que eu não teria como saber que o projeto viria a se tornar uma tese de doutorado, as informações contidas nestes cadernos apoiaram muito as seções de contexto da pesquisa e apresentação do Gaia Jovem, compondo assim uma linha histórica entretecida por reflexões processuais a respeito do projeto. Isto confirma a afirmação de Machado (2002) de que “um Diário de Bordo bem realizado é, algo que documenta processos de criação, e que acaba por ganhar, como texto, ‘vida própria’, funcionando como ferramenta de concomitantes aproximação e distanciamento do trabalho processual” (p. 262).

### 6.2.3.3 Survey

As *surveys* são um método de pesquisa quantitativa caracterizado na forma de “um questionário ou formulário com perguntas estruturadas a serem respondidas de forma padronizada” (VASCONCELOS, 2007, p. 222). Freitas e colaboradores (2000) explicam que este método serve à “obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo” (p. 105). Traduzida literalmente do inglês como “pesquisa”, este método é utilizado comumente para responder a questões do tipo “o quê?”, “por que?”, “como?” e “quanto?”.

Segundo Pinsonneault e Kraemer (1993, apud FREITAS et al., 2000), o propósito do questionário pode ser do tipo explanatório (com vistas a testar uma dada teoria), exploratório (a fim de familiarizar-se com um tópico específico), ou descritivo

(na busca de identificar ou verificar algum fenômeno em uma determinada realidade). Na nossa pesquisa, tratou-se deste último caso - um *survey* descritivo do atual panorama social, acadêmico e profissional dos jovens gaianos hoje, além de dados de contato e redes sociais. Para nos apoiar a identificar um panorama geral da opinião destes jovens a respeito do tema da pesquisa, antes de aprofundar a investigação com as entrevistas, o questionário trazia também uma última pergunta de caráter exploratório: “Na sua opinião, o que motiva os jovens de hoje a se engajarem em uma ação coletiva?”.

Segundo Sampieri e colaboradores (1991, apud FREITAS et al., 2000), a aplicação do *survey* pode ocorrer em períodos determinados ao longo do tempo, no intuito de observar a mudança de variáveis (longitudinal) ou se dar em um apenas um momento (corte-transversal) - como foi o caso da nossa pesquisa: o *survey* foi aplicado no período entre julho e setembro de 2020, sendo considerada apenas uma resposta por participante. Para sua realização, foi enviado o link para um questionário a ser preenchido *online* (via *Google Forms*), fazendo uso de uma lista de e-mail e grupo de *whatsapp* que possuíamos de jovens que participaram de várias edições do Gaia Jovem, além da divulgação do chamado nas redes sociais do projeto. No questionário, buscamos levantar as seguintes informações: Perfil sociodemográfico (com informações sobre idade, raça, gênero, orientação religiosa, local de residência, nível de estudos e renda familiar mensal); situação acadêmica, profissional e de engajamento atual; impressões e lembranças a respeito do Gaia Jovem; e opinião a respeito da questão “O que motiva os jovens de hoje a se engajarem em uma ação coletiva?”

Com este mapeamento inicial foi possível alcançar dois objetivos: ter um panorama mais ou menos atualizado do universo de jovens que compõem a comunidade do Gaia Jovem hoje e recrutar, conforme interesse, os jovens que participaram das entrevistas semiestruturadas em profundidade e do grupo focal.

#### **6.2.3.4 Entrevistas semiestruturadas em profundidade**

A abordagem de entrevista utilizada nesta pesquisa é a semiestruturada em profundidade, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta. Segundo Minayo e Costa (2018, p. 142), este tipo de entrevista “combina um roteiro com questões

previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados”. Os autores chamam ainda atenção para o fato de que as entrevistas semiestruturadas em profundidade partem de um guia de perguntas estabelecidas pelo pesquisador a fim de garantir que “suas hipóteses ou pressupostos [*sejam*] contemplados numa espécie de conversa com finalidade” mas justamente por isso deve-se dar “margem para ouvir, de forma livre, as relevâncias dos interlocutores em campo” (p. 143), inclusive complementando-as com informações provenientes de observação participante, a fim de cumprirem com o propósito investigativo do trabalho, indo além de suas percepções e hipóteses iniciais, geradoras da pesquisa.

Após o chamado através de *Whatsapp*, *email* e redes sociais para participar da pesquisa, dos 34 jovens que responderam ao questionário, 23 se dispuseram a participar também das entrevistas, bem como 8 educadores, com os quais estramos em contato via *Whatsapp* para agendamento. As mesmas foram realizadas ao longo do ano de 2020 de maneira virtual, em razão da pandemia de COVID-19, via *Zoom* e, em alguns casos, também por *Whatsapp* e *Google Meet*, a depender de empecilhos técnicos. Este procedimento já foi testado e aprovado em outros estudos, como em Kohl e Gotzenbrucker (2014), Lara e Campos (2016), Deakin e Wakefield (2014), e Janghorban, Roudsari e Taghipour (2014),

As entrevistas semiestruturadas em profundidade proporcionaram a coleta tanto de dados objetivos (como a atual situação profissional dos participantes, por exemplo) como subjetivos (por exemplo, suas percepções e memórias a respeito de sua participação no projeto). Deste modo, todas as conversas entretidas serviram igualmente ao instrumento de História Oral, empregado no intuito de investigar as produções de sentidos dos participantes a respeito dos temas da pesquisa. Também foram feitas anotações em diário de campo para registrar os pontos principais ao longo da conversa.

Após a realização das entrevistas, foram realizadas as transcrições de áudio para texto em formato digital, o que nos proporcionou um considerável volume de informações para análise. A partir do tratamento destes dados foi feito um esboço dos principais resultados da pesquisa na forma de uma apresentação em *PowerPoint*, compartilhada com os participantes que desejaram participar do grupo focal para discussão dos resultados iniciais, como veremos mais à frente.

### 6.2.3.5 Max QDA

Após a coleta de dados pelo *survey* e entrevistas semiestruturadas, reunimos todas as informações para serem analisadas através da ferramenta de tratamento de dados qualitativos MaxQDA<sup>80</sup>, um CAQDAS (do inglês *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), ou, em português, um software de análise de dados qualitativos assistida por computador<sup>81</sup>. Em artigo científico sobre o uso do MaxQDA na análise de narrativas, Consoli (2021) relata que a ferramenta facilitou o trabalho de lidar com um grande conjunto de dados de diferentes fontes na estruturação temporal da narrativa, possibilitando “organizar os dados fragmentados em algum todo coerente, unificado e ordenado” (p.2), apoiando o necessário trabalho de reflexividade do pesquisador.

Nele, foi possível organizar a visualização das transcrições das entrevistas com jovens e educadores a fim de sinalizar a partir de suas falas os trechos relevantes, organizados em 3 grandes categorias (subjetivo, social e objetivo), identificando também subcategorias temáticas e palavras chave, que apoiaram a categorização e análise de dados através de mapas mentais, como veremos a seguir.

### 6.2.3.6 Mapa mental

O mapa mental foi um recurso utilizado nesta pesquisa com o objetivo de organizar visualmente as categorias, sub categorias e palavras chaves advindos do tratamento de dados que, por sua vez, emergiram das entrevistas semiestruturadas em profundidade. Segundo a definição de Buzan (2009), um dos precursores no uso deste instrumento, o mapa mental “é um método usado para armazenar, organizar e destacar informações, usando palavras-chave ou imagens-chave que remetem a memórias específicas e estimulam novas ideias e reflexões” (BUZAN 2009, *apud* TAVARES, 2021, p.2).

Em artigo científico encontrado para fins de embasamento metodológico desta pesquisa, Tavares (2021) relata como incorpora em sua prática pedagógica o mapa

---

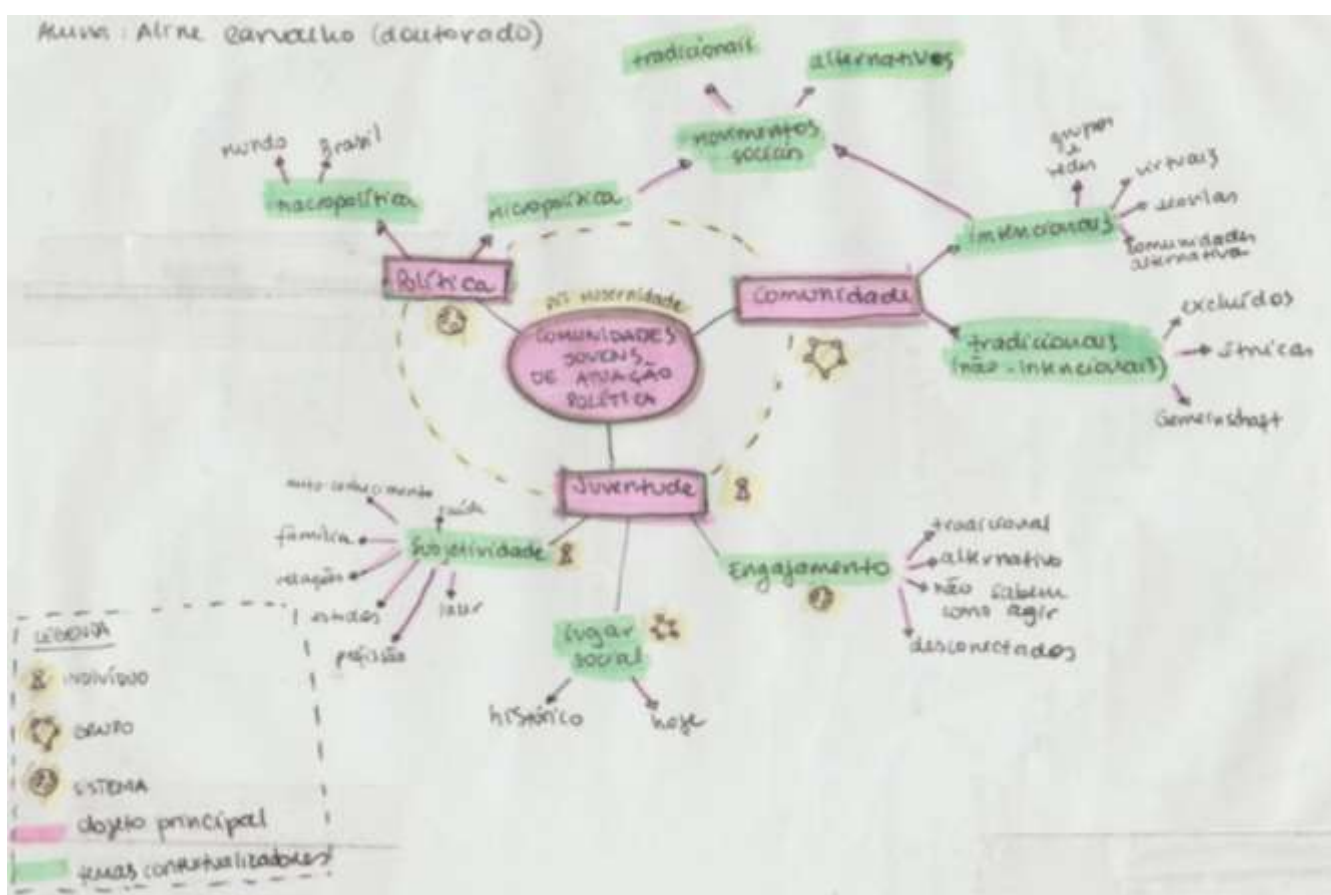
<sup>80</sup> Agradeço à amiga Adriana Carneiro pela indicação e compartilhamento.

<sup>81</sup> Tradução nossa, do inglês para o português

mental enquanto ferramenta para uma metodologia ativa, uma vez que se trata de uma estrutura flexível para apoiar o entendimento de conceitos e conhecimentos, “como um recurso para comunicação, para resolução de problemas, imaginação, educação, revisão, planejamento e uso da memória” (TAVARES, 2021, p. 2).

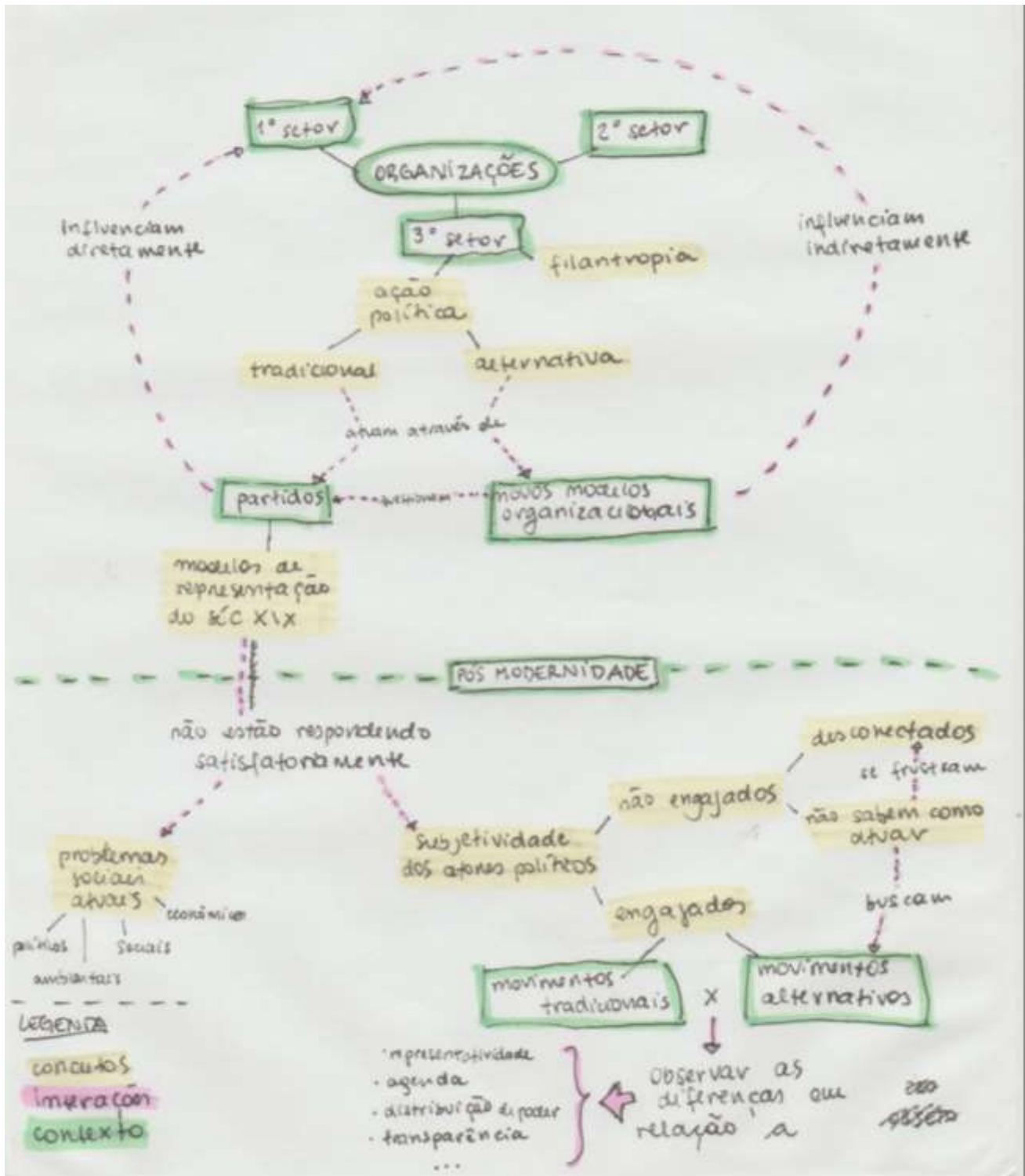
No nosso caso, o recurso do mapa mental foi utilizado tanto na categorização e interpretação dos dados, como veremos mais a frente, como também na etapa inicial da pesquisa, para melhor entendimento do objeto de estudo e sua problematização, conforme os exemplos a seguir:

Figura 2 - Mapa mental do objeto de pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Figura 3 - Mapa mental da problematização



Fonte: elaborado pelos autores (2022)



### 6.2.3.7 Grupo focal

Já os grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa que se assemelha às entrevistas grupais no sentido de reunir dados através do diálogo em grupo. Baseada na interação, Vasconcelos (2007) explica que “constituem uma metodologia de investigação de processos e representações sociais e culturais de grupos específicos da sociedade, referentes a temas, valores, atitudes e hábitos” (p. 223). Segundo Trad (2009), seu principal objetivo é “reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados”, no intuito de “colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços” (p. 780).

Para esta pesquisa, foram realizados dois grupos focais: um no dia 14 e outro no dia 15 de junho de 2022, através do aplicativo *Zoom*., e contou com a presença de sete jovens e três educadores. Ambos encontros tiveram o mesmo conteúdo, mas contou com a presença de pessoas diferentes que haviam passado pelas entrevistas, no sentido de proporcionar maior chances de participação. Na ocasião, foram apresentados brevemente o contexto, quadro teórico e metodologia da pesquisa, bem como as principais descobertas advindas das entrevistas e os resultados iniciais da investigação. Durante o encontro os participantes puderam não apenas conhecer um pouco mais o estudo, como apresentar dúvidas, *feedbacks* e comentários a respeito da pesquisa da qual fizeram parte.

Após esta etapa, concluímos que já tínhamos elementos o suficiente para dar prosseguimento ao estudo, no sentido da redação da análise dos dados, explanação da tese e considerações finais.

## 6.3 Considerações sobre ética em pesquisa em ciências humanas

Por fim, mas não menos importante, trazemos algumas considerações a respeito da ética em pesquisa em ciências humanas. Como toda prática científica, e sobretudo aquelas realizadas com seres humanos, atentamos para questões éticas levadas em consideração neste estudo. Considerando o conhecimento como um produto sócio-histórico, Spink (2000) nos chama a atenção para abordar a pesquisa



científica como uma prática social em si, e, portanto, sujeita à reflexividade. Uma vez que “nossos sujeitos serão nossos interlocutores durante todo processo de pesquisa, (...) pesquisador e pesquisado estão, necessariamente, inter-relacionados” (p. 20), a autora nos convida a pensar as implicações éticas a partir de dentro do próprio processo de pesquisa.

Por exemplo, tanto no questionário quanto nas entrevistas semiestruturadas, os sujeitos pesquisados foram solicitados a autorizar o uso de suas imagens em foto e/ou vídeo, bem como manifestar (por escrito no questionário e em vídeo nas entrevistas) seu consentimento livre e esclarecido em participar da pesquisa cientes dos procedimentos adotados, da política de armazenamento e divulgação de dados e dos riscos e benefícios possíveis, a saber: os participantes tiveram a possibilidade de ter sua identidade omitida, se assim desejassem e tiveram garantido o direito de permanecer ou sair da pesquisa a qualquer momento (o que não aconteceu, pelo contrário, todos manifestaram contentamento em contribuir publicamente para o estudo); Todos os materiais brutos foram guardados no computador pessoal da pesquisadora e em sua conta no *Google Drive* para fins de *back up*, ambos protegidos por senha. Ao fim da pesquisa foi mantido apenas o que foi considerado estritamente necessário arquivar. Ao final deste trabalho encontra-se a forma de anexo o modelo do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

De uma forma geral, estimou-se que o risco em participar do projeto seria a possibilidade de acesso a emoções profundas que poderiam causar algum tipo de desconforto - o que também poderia ser considerado um benefício, levando em conta a própria natureza do Gaia Jovem estar relacionada, como veremos, ao autoconhecimento e à sensibilidade. Além disso, essa dupla e ambígua configuração do custo-benefício se ancora no fato de compreendermos, no trabalho psicossocial, o caráter central da cultura enquanto um sistema de significados que “atuam no sentido de representar o mundo, criar entidades culturais, dirigir a ação individual e evocar sentimentos” (MELLO E SOUZA, 2003, p. 70).

Ainda que na produção acadêmica comumente se observe uma ênfase nos aspectos representacionais, consequência de uma desvalorização dos aspectos afetivos que reside em um suposto conflito entre a razão e a emoção, nossa abordagem epistemológica ao longo de todo este projeto de pesquisa não nos deixa negar que não concordamos com esta divisão: acreditamos que “tanto a razão quanto

a emoção nos informam sobre o mundo. Toda prática social, e reação emocional, depende, sofre influência, é moldada e regulada pelo significado” (MELLO E SOUZA, 2003, p. 72). Assim sendo, compreendemos como uma questão ética pertinente a este estudo, em última instância, a realização de uma psicologia cultural envolvendo a psique humana como um todo.

Duarte (2007) nos lembra ainda que o papel do pesquisador é precisamente o de “reinsere o discurso do interlocutor no contexto social e cultural do qual ele é produto” (p. 148), no sentido de “captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes” (p. 152-153). O papel da pesquisadora, enquanto figura externa, foi sobretudo o de fomentar a capacidade destes jovens de problematizar sua própria situação e refletir sobre os possíveis desdobramentos (ou não) do Gaia Jovem em suas vidas no que diz respeito de seus engajamentos posteriores em ações comunitárias.

## **6.4. Coleta, análise e interpretação dos dados**

### **6.4.1 Coleta**

Em termos práticos, a faixa etária dos jovens sujeitos no momento da pesquisa variou entre 19 e 28 anos, uma fase da vida onde jovens já possuem alguma autonomia (não necessitando, portanto, de autorização dos pais, por exemplo) e são confrontados com escolhas identitárias, sociais, econômicas e culturais, na maioria das vezes ingressando na universidade e/ou no mercado de trabalho.

Foram coletados no questionário tipo *survey* 34 respostas de jovens que haviam participado de diferentes ambientes pedagógicos do projeto (Jornada, Festival, Gaia Jovem em Ação e DPV), de quatro cidades diferentes (Rio de Janeiro, Nova Friburgo, São Paulo e Juiz de Fora), dos quais 23 aceitaram participar das entrevistas. Também foram escutados oito educadores que passaram pela equipe do Gaia Jovem desde sua criação, que concederam entrevistas diretamente à pesquisadora (sem passar pela triagem do questionário, este direcionado aos jovens), totalizando assim 31 entrevistas semiestruturadas em profundidade.

Um pouco mais de um ano depois da realização do questionário e das

entrevistas, após a análise extensiva dos dados oriundos das etapas anteriores, foi realizado o grupo focal, para apresentar as interpretações preliminares. O evento, dividido em duas sessões, contou com a participação de total de dez participantes, dos quais sete jovens e três educadores e aportou alguns novos dados e percepções relevantes para o aprimoramento e finalização do estudo.

Ao longo de todo o processo também foram feitas observações pessoais reunidas em um diário de bordo, e um uso extensivo de post its e mapas mentais, que nos apoiaram a categorizar, analisar e relacionar os dados entre si, processo sobre o qual falaremos a seguir.

#### **6.4.2 Análise e interpretação de dados**

A análise e interpretação de dados procedeu, como veremos mais abaixo, de acordo com as três dimensões ecológicas dos sentidos já explicitadas no quadro teórico, a saber: percepções de ordem subjetiva, práticas e interações de caráter social, e aspectos objetivos de sua experiência com o Gaia Jovem.

Primeiramente, foram observados dados documentais e quantitativos coletados a respeito do contexto geral das juventudes - no sentido de observar a proporção em termos de recorte de gênero, raça, perfil socioeconômico e orientação religiosa e em que medida este grupo pode ser mais ou menos considerado representativo da realidade brasileira. Em seguida, foram analisados e interpretados após extensa reflexão sobre as experiências ao longo do processo de realização de entrevistas e, posteriormente, dos grupos focais.

Esse processo demandou cruzamento do quantitativo e do qualitativo por triangulação. Santos e colaboradores (2020) explicam que este termo é inspirado no conceito geográfico no qual se determina a localização de um objeto em relação à localização de outros dois pontos. Assim sendo, para as pesquisas em ciências sociais e humanas este método poderia ser definido como a “compreensão de um fenômeno por duas ou mais perspectivas ou abordagens metodológicas” (FLICK, 2011 apud SANTOS et al., p. 657). Considerando que em pesquisas de caráter exploratório e qualitativo “o uso de apenas uma perspectiva metodológica não seria suficiente para tornar empiricamente compreensível um evento complexo”, os autores defendem que a triangulação serviria justamente à “consideração dos diferentes níveis de

profundidade que o desvelamento de um fenômeno exige” (FLICK, 2011 apud SANTOS et al., p. 657).

De posse do cruzamento de dados quantitativos via *survey* e qualitativos através das entrevistas, que demandou leitura e releitura dos documentos e das transcrições, consideramos ter chegado ao chamado “ponto de saturação”. Conforme nos explica Duarte (2009, p. 144), trata-se do ponto “quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão”, ou, nas palavras de Minayo (2017, p. 5), “um momento no trabalho de campo em que a coleta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado”.

Evocando a noção de *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu, Minayo (2017, p.3) nos explica que “o indivíduo se apresenta como uma síntese complexa de seu contexto sócio-histórico, dotado, portanto, de uma interioridade e de uma configuração social exterior a ele”. Neste sentido, o caminho metodológico aqui proposto, partindo do mundo objetivo, compreendido com acordo intersubjetivo entre a pesquisadora e a produção material obtida (análise de dados sobre juventudes e engajamento), ao mais subjetivo (entrevistas semiestruturadas, grupos focais, diários de campo e mapas mentais sobre a experiência do jovem gaiano), nos pareceu coerente com a nossa proposta teórica de estudar os aspectos subjetivos, sociais e objetivos da motivação juvenil. A partir desses resultados, partimos para o estabelecimento de conexões novamente com o contexto mais geral.

Assim sendo, uma vez mapeados os dados conceituais importantes sobre o tema da pesquisa, o perfil atualizado dos jovens gaianos e suas percepções e aprendizados em relação ao projeto, nos empenhamos em analisar em maior profundidade a percepção destes jovens e educadores a respeito da motivação de jovens em projetos pedagógicos em comunidade como o Gaia Jovem (mas não se restringindo a ele). Na sequência da análise dos documentos e diários de bordo, dos dados do questionário e das entrevistas, as informações coletadas foram categorizadas e exploradas em maior profundidade, inspiradas no processo de Análise Temática de Conteúdo.

Proposto por Minayo (2007), este método se constitui de três etapas: a) Pré análise, b) Exploração e codificação do material e c) Interpretação dos dados obtidos.

A pré análise consistiu em uma “leitura flutuante” do material coletado, no qual

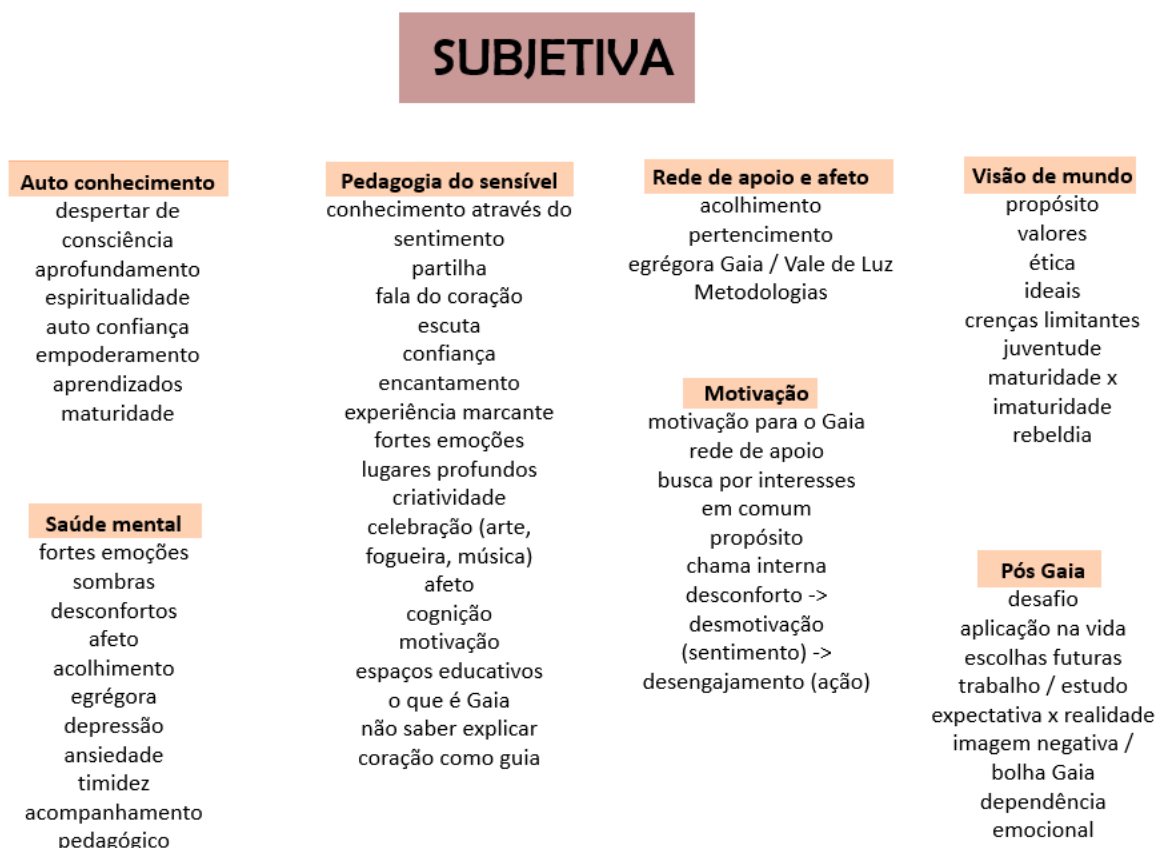
surgiram relações entre a hipótese inicial, percepções de campo e teorias relacionadas, no sentido da constituição do universo estudado e elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final. O quadro teórico da Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017) orientou nosso olhar sobre este material coletado, nos apoiando a observar suas dimensões subjetivas (que compreendem os aspectos cognitivos afetivos, ético-morais e as condições materiais de existência do indivíduo em questão), sociais (de que maneira a zona de troca de imagens do mundo, ou seja, as interações e vividos do jovem, em especial a experiência junto à comunidade do Gaia Jovem, apoiam e/ou desafiam sua motivação) e objetivas (em termos de oportunidades de engajamento disponíveis e os impactos percebidos por estes jovens no mundo social e natural no qual estão inseridos).

Em seguida, passamos pela etapa de exploração e categorização dos dados coletados a partir dos textos científicos, materiais institucionais, diários de bordo, questionários e transcrição das entrevistas semiestruturadas em profundidade. Ao realizar uma leitura exaustiva deste material, encontramos “expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala (...) [foi] organizado” (CAVALCANTE et al., 2014, p. 16), registradas em termos de categorias e, em seguida, codificadas fornecendo assim um quadro de dados relacionados entre si. Estas categorias de caráter teórico e empírico embasaram a verificação e reformulação de problematizações iniciais (descritas acima) e as intermediárias (encontradas ao longo da pesquisa), aprofundando a investigação da relação entre juventude, comunidade e engajamento em termos gerais, a partir deste experimento específico.

Com as informações a respeito da produção de sentidos destes jovens, foi possível esboçar inferências e interpretações relacionando os dados com o quadro teórico desenhado inicialmente (CAVALCANTE et al., 2014, p. 16). Para tal, foram elaborados três mapas mentais a partir do dados coletados nas entrevistas, categorizados no *software* MaxQDA, que apoiou no tratamento das informações em texto, e organizado na forma de post its coloridos – uma ferramenta muito utilizada por mim em outros projetos, e incorporados de forma independente neste trabalho: em post its de cor rosa, foram anotadas as palavras chaves com maior incidência nos trechos categorizados como referentes uma dimensão subjetiva da produção de sentidos a respeito do tema conversado, em post its amarelos as palavras chave consideradas da dimensão social e, em verde, a dimensão objetiva. Em seguida,

agrupadas em três categorias, as palavras chave foram reorganizadas tematicamente, revelando assim subcategorias dentro das categorias gerais, conforme exposto abaixo. Com isso, foi possível aprofundar a investigação a respeito dos fatos e percepções relatadas pelos jovens e educadores, cujas interpretações estão relatadas adiante na seção de análise de dados.

Figura 4 - Palavras chaves e subcategorias da dimensão Subjetiva



Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Figura 5 - Palavras chaves e subcategorias da dimensão Social

# SOCIAL



Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Figura 6 - Palavras chaves e subcategorias da dimensão Objetiva



## OBJETIVA

<p><b>Ambiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>egrégora</li> <li>imersão</li> <li>celebração</li> <li>(arte, fogueira, música)</li> <li>criatividade</li> <li>partilha</li> <li>liberdade</li> <li>conexão com a natureza</li> <li>ecovila</li> <li>zona de conforto</li> </ul>	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Festival</li> <li>Jornada</li> <li>Gaia Jovem em Ação</li> <li>currículo</li> <li>equipe</li> <li>(educador, facilitador, tutor)</li> <li>conteúdo</li> <li>atividade</li> <li>vivência</li> <li>curios e redes afins</li> <li>online</li> <li>evolução da metodologia</li> <li>organismo vivo</li> </ul>	<p><b>Transformação pessoal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>alimentação</li> <li>amadurecimento</li> <li>empoderamento</li> <li>liderança</li> <li>comunicação</li> <li>família</li> </ul> <p><b>Sociedade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>questões identitárias</li> <li>raça e classe</li> <li>gênero</li> <li>LGBTQIA+</li> <li>território</li> <li>cidadania</li> <li>diversidade</li> <li>transformação social</li> <li>práxis</li> <li>Estado</li> <li>ODS</li> </ul>	<p><b>Pós Gaia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>desencantamento</li> <li>“mundo real”</li> <li>desafio</li> <li>rotina</li> <li>memória</li> <li>mudança</li> <li>impacto</li> <li>realização</li> <li>aplicação na vida</li> <li>oportunidades</li> <li>disponíveis</li> <li>exemplos</li> </ul>
<p><b>Engajamento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>motivação</li> <li>ação coletiva</li> <li>comunidade</li> <li>desafios</li> <li>desencantamento</li> <li>idealização</li> <li>potencial</li> <li>desengajamento</li> <li>pós gaia</li> </ul>	<p><b>Dinheiro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sistema capitalista</li> <li>mundo corporativo</li> <li>mundo do trabalho</li> <li>privilégios</li> <li>barreira</li> <li>acesso</li> <li>amor financeiro</li> </ul>		

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Vale ressaltar ainda que a separação dos dados em categorias serviu unicamente para fins de organização e melhor compreensão global dos resultados, não significando em absoluto que a produção de sentido se dê de forma estanque e desassociada. Muitas vezes, inclusive, algumas palavras chave apareceram em mais de uma categoria, reforçando este entendimento.

Naturalmente, estas amostras de percepções foram confrontadas com os dados coletados em campo e novas referências teóricas que se apresentaram, em um processo cíclico. Uma vez que consideramos termos chegado a resultados relativamente saturados, ou seja, que não apresentaram grandes novos elementos, começamos a organizar aquilo que emergiu de nossas reflexões sobre o processo e os materiais coletados, de forma conclusiva deste estudo. Assim, foi possível apontar, além das percepções relativas à motivação inicial desta pesquisa, algumas dinâmicas

e tecnologias sociais desenvolvidas e/ou adotadas em comunidades, a fim de contribuir para o debate contemporâneo sobre novas formas de organização social.

Ao final desta etapa de análise e interpretação, fizemos dois grupos focais com o objetivo de apresentar os resultados mapeados e testar nossas novas problematizações. Os encontros foram realizados virtualmente através da plataforma *Zoom* em junho de 2022, que tiveram o mesmo objetivo, mas sua realização em dois dias diferentes possibilitou a participação de um maior número de pessoas. Na ocasião, foi exibida uma apresentação *PowerPoint* que trazia informações sobre a pesquisa, seu contexto, método e quadro teórico, dados quantitativos do público estudado e resultados da análise das entrevistas na forma de palavras chaves organizadas em sub categorias, as principais percepções de cada dimensão (subjetiva, social e objetiva) na estrutura de tópicos, além de alguns apontamentos conclusivos da pesquisa, que estavam justamente sendo colocados à prova com a realização do grupo focal.

Ao final da apresentação, os participantes foram convidados a abrir o microfone e comentarem suas percepções, reflexões, dúvidas e questionamentos em relação ao exposto. Foi uma oportunidade muito rica de validar as percepções que a análise de dados havia nos revelado e acessar novas provocações, receber feedbacks muito positivos sobre a realização da pesquisa em si, além de ter sido uma oportunidade de reativar os laços afetivos existentes entre a pesquisadora e os participantes. Nas palavras de uma jovem que depois veio a se tornar equipe do projeto, “tantos anos depois você continua destrinchando o que aconteceu (...) se não fica registrado, parece que se perde, parabéns por isso” (Carine Morrot).

Importante notar que, de modo a trazê-lo para uma postura analítica construtivista crítica, neste processo de análise as três etapas sugeridas por Minayo (2007) foram mais um caminho orientador, desafiado pelo vai e vem dos sentidos. Deste modo, a análise e interpretação não ficou exclusivamente restrita aos dados obtidos, sendo esses orientadores para o trabalho interpretativo crítico, na busca de um encontro entre os dados e os sentidos gerados a partir das narrativas de jovens e educadores, em suas próprias produções de sentido, que buscamos compreender aqui.

## 7 ANÁLISE DE DADOS

Conforme explicitado anteriormente, para dar conta da questão de pesquisa, notadamente os aspectos subjetivos, sociais e objetivos que envolvem a motivação para o engajamento do jovem gaiano em uma ação comunitária e, mais especificamente, compreender a percepção que o jovem contemporâneo tem da política hoje, demos continuidade à investigação teórica já em curso relativa ao processo cognitivo, afetivo e ético-moral de produção de sentidos, além de nos apoiarmos em dados provindos tanto de documentos como nos relatos dos jovens que participaram da experiência, como veremos a seguir. Também nos apoiou nesta empreitada a teoria da Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017) - precisamente na abordagem em que propõe a investigação dos processos de comunicação como o social que conecta: ou seja, entre subjetividade e objetividade, a interação seria este caminho do meio a nos apresentar as pistas necessárias para compreender a motivação (subjetiva) para o engajamento (objetivo).

Assim, a análise dos dados de nossa pesquisa e a emergência de sentidos que eles propiciaram, se ativeram a essa perspectiva tripla dos fenômenos sociais, fundamentada na observação de três aspectos: de ordem subjetiva (os indivíduos), social (a interação), objetiva (o mundo). As percepções extraídas da análise de documentos, entrevistas e observações de campo foram organizadas sob a dimensão (1) do indivíduo e suas questões de ordem subjetivas, (2) do grupo e as interações entre estes sujeitos e (3) do contexto no qual estão inseridos e a forma pela qual este influencia e é influenciado por sua ação no mundo.

Por fim, a partir de um diagnóstico qualitativo da ação comunitária das juventudes contemporâneas sob a perspectiva de uma comunidade específica, apresentamos na conclusão alguns apontamentos pedagógicos que possam apoiar jovens a serem criadores de sua própria realidade. Esperamos com isso estar contribuindo para a produção científica a respeito de comunidades de aprendizagem baseadas em projetos coletivos e, de uma maneira geral, apoiando a reflexão a respeito da relação entre juventude, comunidade e engajamento na contemporaneidade.

## 7.1 A juventude gaiana: Dados quantitativos

Damos início a esta análise contextualizando o público deste estudo a partir de indicadores gerais das juventudes brasileiras comparados aos dados quantitativos levantados com o questionário tipo *survey*, que contou com as respostas de 34 jovens que participaram de diferentes ambientes pedagógicos do projeto. Desses, 23 seguiram para a etapa de entrevista - conforme explicado no capítulo anterior, sobre a metodologia empregada, e cujas respostas iremos analisar na próxima seção, sobre dados qualitativos.

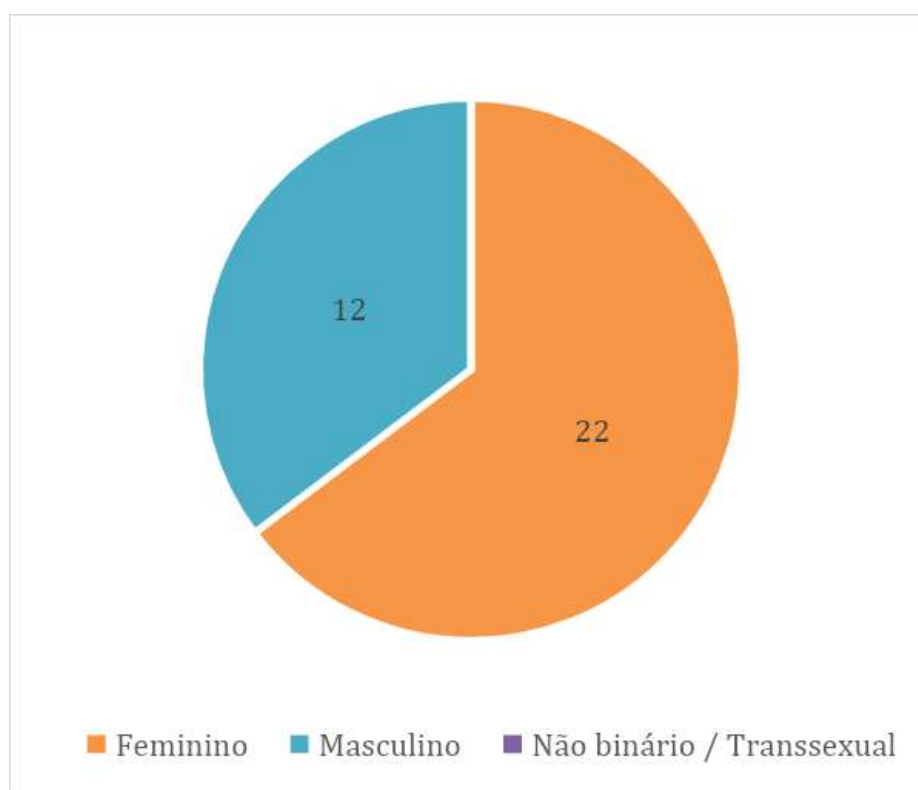
Publicado em 2021, o Atlas das Juventudes traz dados interessantes e atualizados sobre o perfil sociodemográfico das juventudes brasileiras. Segundo o estudo, com base em indicadores recentes da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2020), podemos notar uma mudança estrutural no perfil sociodemográfico brasileiro no que diz respeito à diminuição da população jovem, considerada a faixa etária de 15 a 29 anos de idade: “passando de 28,2%, em 2000, para 25,44%, em 2015, devendo alcançar 21,0% em 2030 e 16,24% em 2060 (NERI, 2019)”. (BARÃO *et.al.*, 2022, p. 13). Por sua vez, nota-se um equilíbrio na distribuição de jovens entre homens - maioria na faixa etária entre 15 e 24 anos - e mulheres - maioria na faixa seguinte, entre 25 e 29 (BARÃO *et.al.*, 2022, p. 15). Com relação à distribuição regional no território brasileiro, a região Norte apresenta a maior concentração populacional com menos de 24 anos de idade, seguida das regiões Nordeste e Centro Oeste, enquanto as regiões Sul e Sudeste ficam praticamente empatadas no quesito quantidade de jovens em relação ao resto da população do território (BARÃO *et.al.*, 2022, p. 17). Já em nosso estudo, das 22 jovens do sexo feminino e 12 do sexo masculino<sup>82</sup> que participaram do questionário desta pesquisa, 20 moram no Estado do Rio de Janeiro, oito em São Paulo, quatro em Minas Gerais, uma em Pernambuco e um declarou não ter residência pois, no momento da resposta, estava viajando de modo nômade<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> Nenhum jovem se declarou não binário.

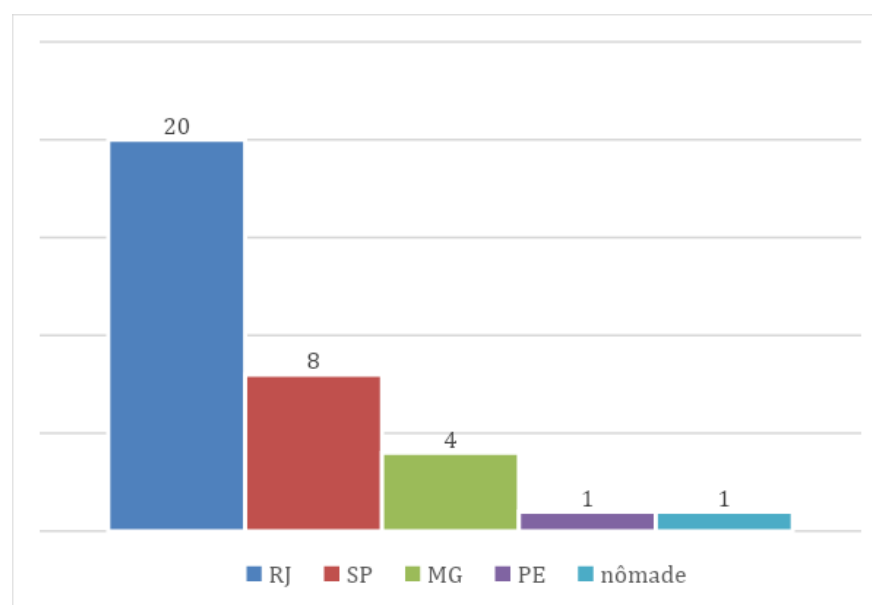
<sup>83</sup> Este jovem relatou ter tido o Gaia Jovem como inspiração para esta viagem.

Figura 7: Jovens gaianos por gênero.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Figura 8 - Jovens gaianos por Estado.

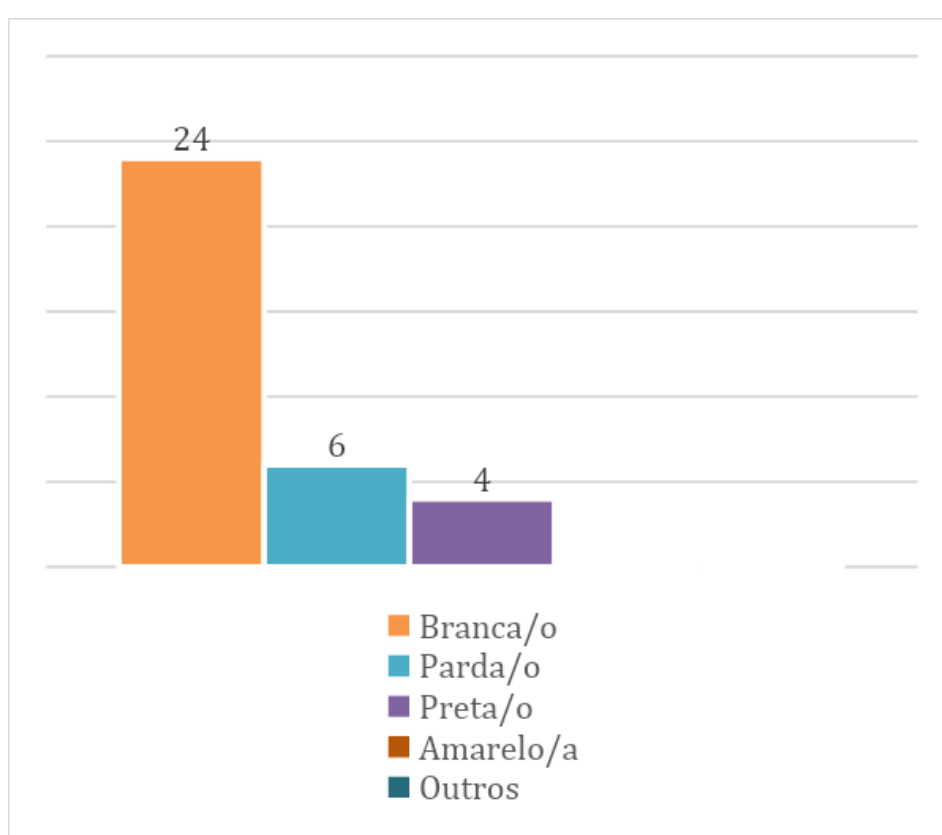


Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Ainda segundo dados do IBGE apresentados no Atlas das Juventudes (BARÃO *et.al.*, 2022, p. 16), 51% da população jovem no Brasil se autodeclara parda, 10%

preta, 38% branca, 0,5% amarela e 0,4% indígena. Comparativamente em nossa pesquisa, dos 34 respondentes, 24 se autodeclararam brancos (70,5%), seis pardos (17,6) e quatro negros (11,7). Considerando que o Gaia Jovem até hoje só foi realizado na região Sudeste e dentro de um escopo de alcance de público relativamente limitado, podemos explicar a notável distância de representatividade em termos de cor de pele e território quando confrontado com dados nacionais - o que não deixa de ser um importante ponto de atenção para as próximas realizações do programa, como veremos nas entrevistas.

Figura 9 – Autodeclaração de raça/cor de pele de jovens gaianos.

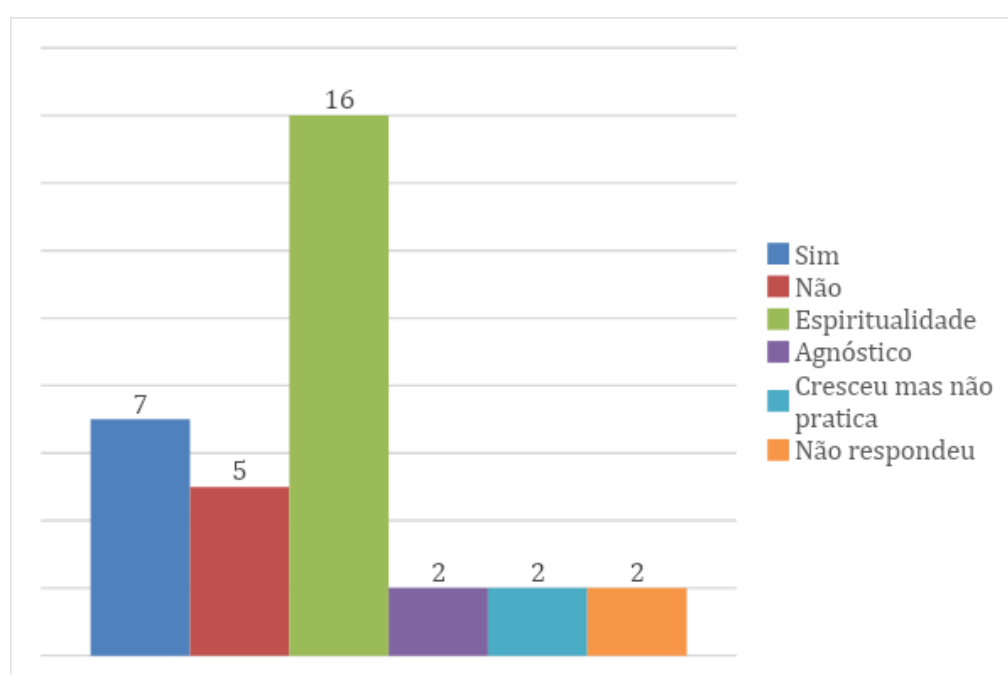


Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A respeito de orientação religiosa, entre os 303 jovens escutados pela pesquisa do Atlas das Juventudes (BARÃO *et.al.*, 2022, p. 36), 59 se declararam evangélicos, (sendo em sua maioria homens cis, da região Centro-Oeste; de cores preta e parda; e com o nível até o ensino fundamental maior que a média); 95 católicos (sendo, em sua maioria, pessoas da região Nordeste de cor parda, e com maior incidência de pós-graduados que a média), 98 sem ou não diretamente ligados a uma religião (sendo, em sua maioria, mulheres cis da região Sudeste, de cor parda, bissexuais, e mestres

doutores com maior incidência do que a média); e 51 de outras religiões ou ateu. Por sua vez, na pesquisa sobre o Gaia Jovem, a maioria (16) declarou ter algum tipo de conexão com a espiritualidade, mas nenhuma religião em particular, sete declararam terem religião (entre catolicismo, candomblé, Santo Daime e Hare Krishna), dois disseram ter crescido em alguma religião, mas sem ser praticantes, dois se declararam agnósticos, cinco declararam não ter uma religião e dois não responderam.

Figura 10 – Autodeclaração de vinculação religiosa de jovens gaianos.

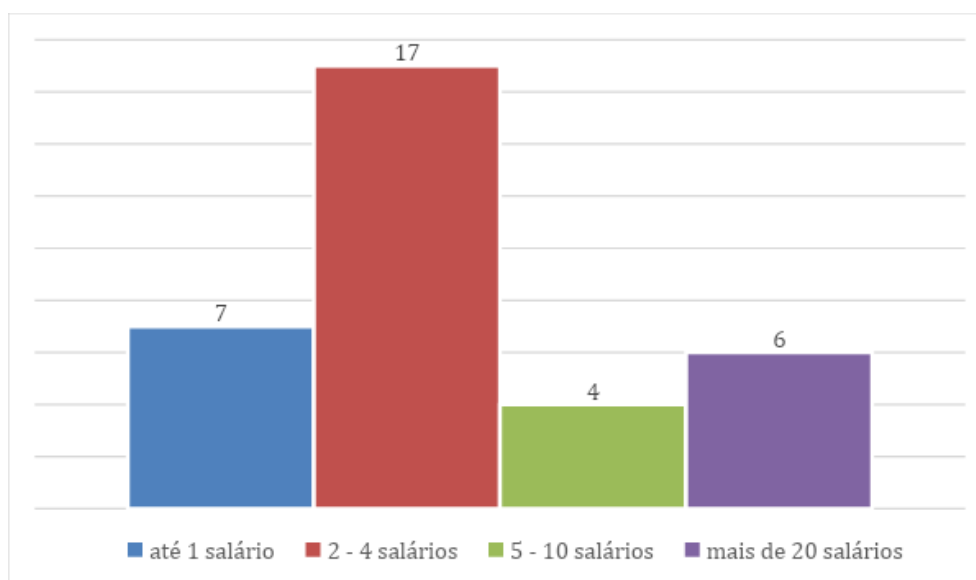


Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Sob uma perspectiva socioeconômica, Rosângela de Carvalho (2020) apresenta indicadores de pobreza da população em geral no Brasil em 2017: 50 milhões de brasileiros (25,4%) estavam na linha da pobreza, com renda familiar equivalente a R\$ 387,07 por dia, e o maior índice de pobreza do país encontrava-se precisamente na Região Nordeste (43,5%), enquanto o menor na Região Sul (12,3%). Já em nossa pesquisa, sete jovens (20,5%) declararam ter renda familiar mensal de até um salário-mínimo, 17 (50%) de dois a quatro salários mínimos, quatro (11,7%) de cinco a dez salários mínimos e seis (17,6%) com mais de 20 salários mínimos.



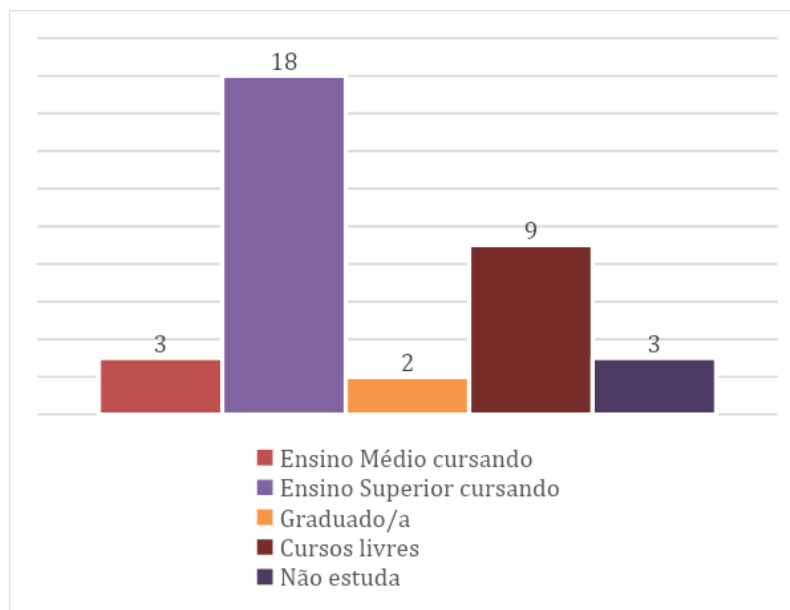
Figura 11 – Renda familiar de jovens gaianos.



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

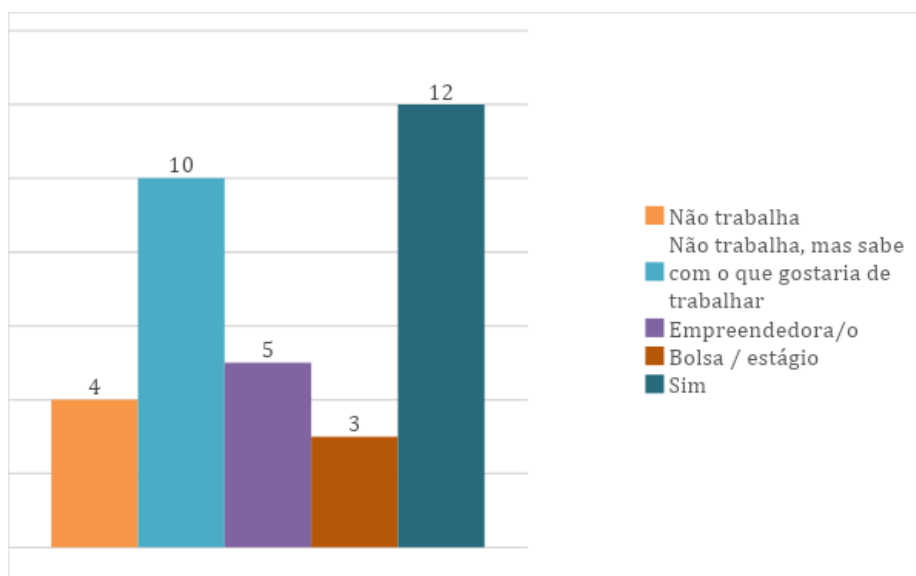
Em relação a trabalho e estudo, 35,58% dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos trabalham, mas não estudam; 28,13% estudam e não trabalham; enquanto 22,06% não estudam nem trabalham e 14,23% estudam e trabalham (IBGE, 2019 *apud* BARÃO *et.al.*, 2022, p.109). No âmbito dos jovens gaianos, no momento de resposta ao formulário, entre julho e setembro de 2020, três estavam cursando o Ensino Médio, 18 cursando o Ensino Superior, dois haviam concluído uma graduação universitária, nove estudavam em cursos livres e três não estavam envolvidos com nenhuma atividade educativa em particular. No momento da resposta ao questionário em 2020, 12 jovens declararam estar trabalhando, cinco empreendendo seu próprio negócio, dois estavam fazendo estágio, um recebia bolsa de estudo e 14 não estavam trabalhando, sendo que destes, dez declararam saber com o que gostariam de trabalhar. Cruzando estes dados a respeito de estudo e trabalho, 14 estavam estudando e trabalhando concomitantemente (incluindo estágio e bolsa de estudos), 11 só estudavam e não trabalhavam e oito só trabalhavam, não havendo nenhum jovem em condição “nem Morro” (nem estudando nem trabalhando), exceto por uma jovem que declarou estar se dedicando à maternidade, o que deveria ser considerado uma ocupação social por si só.

Figura 12 – Escolaridade de jovens gaianos.



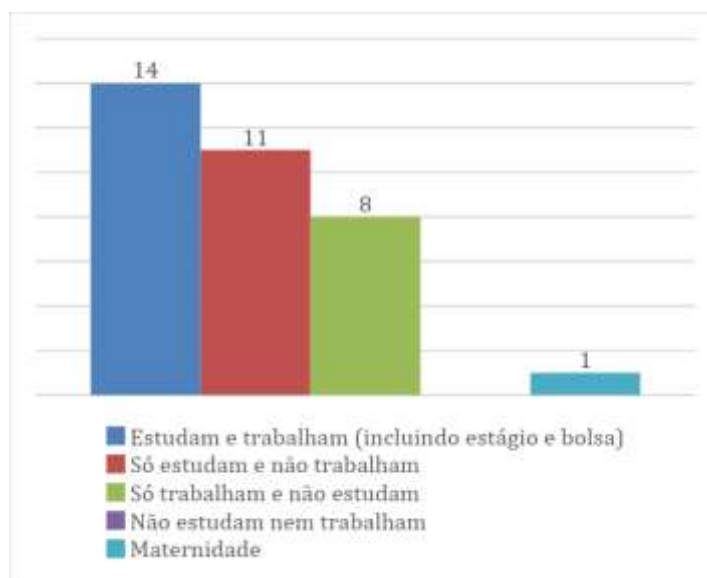
Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Figura 13 – Jovens gaianos no mercado de trabalho.



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Figura 14 – Relação entre estudo e trabalho de jovens gaianos.



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Quando perguntados sobre participação em algum tipo de ação coletiva (grêmio, diretório acadêmico, associação, partido político, clube de esportes, comunidade espiritual, coletivo etc.), 19 responderam que sim, nove que não e seis que não, mas que gostariam. De todos eles, 16 fizeram parte da Jornada de Aprendizagem do Gaia Jovem Serrano, sete do Gaia Jovem Rio, cinco do projeto de extensão Horto Florestal, quatro do Desenho do Projeto de Vida e dois participaram apenas do Festival Gaia Jovem.

Figura 15 – Como os participantes da pesquisa chegaram no Gaia Jovem



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

## **7.2 Aspectos subjetivos, sociais e objetivos do Gaia Jovem: Dados qualitativos**

Conforme proposto pelo quadro teórico escolhido, organizamos a análise e interpretação dos dados qualitativos desta pesquisa em três categorias gerais: as dimensões 1) subjetivas, 2) sociais e 3) objetivas da motivação para o engajamento em uma ação coletiva dentro da comunidade de aprendizagem do Gaia Jovem. Apoiados pelo quadro teórico da Ecologia dos Sentidos, enxergamos nestas três categorias uma forma de apresentar os dados oriundos das entrevistas de forma estruturada e ao mesmo tempo interrelacionada.

Por “dimensão subjetiva”, compreendemos aqueles elementos que dizem respeito à visão de mundo destes jovens e os aspectos relacionados à motivação, cognição, propósito, afeto, valores e consciência de cada indivíduo. Na “dimensão social”, nos interessou relatos referentes à ação coletiva, interações, relações de comunidade e questões sobre educação e vida em sociedade presente na fala dos entrevistados. Por sua vez, na “dimensão objetiva” agrupamos os olhares que nos remetem à dimensão do engajamento, capacidade de realização, oportunidades disponíveis, elementos pedagógicos do ambiente, metodologia e feedbacks destes jovens a respeito de seus vividos com e a partir do Gaia Jovem.

Vale ressaltar que a divisão da análise de dados nestas categorias foi empregada para fins de organização metodológica, mas não quer em absoluto dizer que a vida vivida seja dividida em categorias estanques. Nesta mesma perspectiva, nos referimos aos jovens enquanto “entrevistados” no sentido do instrumento de pesquisa escolhido - entrevistas semiestruturadas em profundidade -, mas também refutamos uma perspectiva positivista na qual estes jovens seriam meros objetos de pesquisa. Para nós, trata-se de sujeitos que, em toda sua complexidade, nos forneceram dados e impressões que contribuem para responder à nossa questão de pesquisa: quais aspectos subjetivos, sociais e objetivos estariam relacionados ao engajamento jovem em ações comunitárias, e como a proposta pedagógica do Gaia Jovem se relaciona com isso?

### 7.2.1 - Dimensão subjetiva: por uma pedagogia do sensível

*Eu acho que só sabendo que também é um espaço dentro de mim, assim, já me dá uma calma (Amanda Tupinambá)*

Na dimensão subjetiva podemos dizer que, de uma maneira geral, os relatos sobre a percepção dos jovens e equipe sobre suas experiências com o Gaia Jovem se apresentou na forma de lembranças de ordem mais da sensibilidade do que objetiva. Possivelmente em razão do tempo passado entre a experiência em si (ações do Gaia Jovem entre 2013 e 2017) e a entrevista (2020), foi curioso notar como muitos se lembravam às vezes do nome do conteúdo, às vezes do educador ou do local onde foi realizada a atividade, ou mesmo de quem estava junto partilhando daquele momento, mas, sobretudo, de como determinada situação os fez sentir, mais do que um registro objetivo dos fatos.

Revelando emergências subjetivas de memórias do Gaia Jovem, foram relatadas sensações como “uma experiência marcante”<sup>84</sup>, sobre “acessar lugares profundos”, permeada por “fortes emoções” e sob uma perspectiva mesmo de “encantamento”. Ao longo das entrevistas, foi possível compreender que a chegada, permanência e manutenção do vínculo com o Gaia Jovem, entendidas aqui como engajamento com o projeto, se deu por uma profunda conexão com a dimensão do propósito, sob a metáfora de “acender uma chama interna”. Nas palavras de uma jovem que participou da primeira edição do programa e posteriormente integrou a equipe organizadora: “Acho que acontece alguma coisa no corpo também, né? Um interesse, de repente, um calorzinho, uma aceleração, assim, dessa curiosidade, a cabeça já vai tendo algumas ideias e já vai imaginando alguma coisa, sei lá, fica à vontade” (Carine Morrot).

Isso se relaciona com uma reflexão que já havia se apresentado na própria revisão de literatura: antes do engajamento em si, que já seria um desdobramento objetivo da subjetividade, existe uma etapa anterior, a motivação, essencialmente subjetiva, ainda que opere sobre o mundo objetivo e intersubjetivamente compartilhado. Esta percepção levou-nos ao desenho de uma questão de pesquisa que, resumidamente, quer saber: “o que motiva um jovem a se engajar em uma ação

---

<sup>84</sup> Nesta seção, usaremos expressões e citações diretas dos entrevistados na forma de palavras ou sentenças entre aspas sem referência bibliográfica, uma vez que são trechos literais extraídos diretamente das entrevistas transcritas e das respostas dadas por eles mesmos no questionário.

coletiva?”. Neste sentido, consideramos conveniente começar a entrevista perguntando qual teria sido a motivação para chegar até o Gaia em si: como ficou sabendo, como foi feito o convite, por quem e que sensação os fez ter vontade de se engajar - ainda que, neste momento, o engajamento se refira a uma dimensão um pouco mais passiva como se inscrever no programa ou participar de uma atividade em particular.

Curioso notar que a principal fonte de acesso ao Gaia foi, no geral, através do que iremos chamar aqui de “rede de afeto”. Diversos relataram terem ficado sabendo da existência do projeto através de pessoas da família e de amigos ainda que, na maioria das vezes, a pessoa que tenha feito o convite não soubesse explicar exatamente do que se tratava o curso exatamente, se limitando a relatar o quanto a experiência foi transformadora em sua vida e o quanto a recomenda para os outros. Esse, por sinal, foi um ponto muito recorrente nos relatos (o não saber explicar), e o que mais nos chama a atenção nessa dinâmica é a dimensão da confiança na indicação dessas pessoas e no relato pessoal de transformação em suas vidas, mais do que um conhecimento esclarecido do que seria o projeto em si - reforçando a avaliação relatada anteriormente sobre percepções de ordem mais subjetiva do que objetiva. Uma das jovens entrevistadas comenta a respeito

do encantamento que a gente fica também, né? Depois de fazer o curso, porque como ele mexe muito com as emoções, trabalha muito o nosso psicológico, de alguma forma, a gente sai muito mexido, né? Então, na hora que a gente vai falar sobre o curso, porque a gente fica com vontade de falar, né, de passar isso pras pessoas, (...) a gente demora um tempo pra processar e pra saber botar em palavras, então, é engraçado assim. (...) Porque como a gente ainda tá muito mexido, a gente não fala nada com nada, mas o negócio é sério e não é culto, não (Julia Galvão)

Em segundo lugar, diversos relataram estarem procurando, à época, projetos, ambientes, pessoas e cursos que fossem de encontro a buscas pessoais na ordem do autoconhecimento ou mesmo uma outra abordagem a respeito de temas que já vinham estudando e trabalhando. Alguns ainda mencionam o despertar de uma consciência que parecia estar adormecida, mas que fazia todo o sentido ao se conectarem com outras pessoas num mesmo processo de descoberta, sobretudo em um mundo de hiper estímulos onde os jovens demonstram estar desconectados de si mesmos e/ou deprimidos. Em outras palavras, essa seria a dimensão do “propósito” sobre a qual muitos deles falaram, uma espécie de encontro no alinhamento entre

suas buscas e interesses pessoais com suas escolhas cotidianas e profissionais: “Eu acho que eu não fazia ideia, assim, tipo, eu queria aquilo tudo, mas eu não fazia ideia” (Carine Morrot). Muitos relataram inclusive considerar a experiência do Gaia como “atravessar um portal”, o “início de uma jornada” ou mesmo um “divisor de águas”, que tiveram desdobramentos mais ou menos objetivos em suas vidas.

Além disso, alguns relataram estar buscando projetos, cursos e redes ligadas à sustentabilidade enquanto campo de interesse geral, mas sem saber exatamente o que encontrariam: “o Gaia deu corpo ao meu idealismo” – afirma a jovem Carine Morrot. Embora o Gaia Jovem não seja exatamente um curso de educação ambiental, é dessa forma que ele se apresenta para o público em geral, até mesmo no sentido de sua mensurabilidade. Foi curioso notar que, embora “sustentabilidade” não seja o principal atrativo que faz os jovens chegarem no programa, de uma maneira geral, conteúdos e ferramentas ligados à agrofloresta, permacultura, alimentação saudável, novas economias e a sustentabilidade de processos coletivos estão entre os principais aprendizados e descobertas que estes jovens relatam levarem consigo em suas vidas até hoje. Somadas, estas percepções reforçam uma decisão que tomamos enquanto equipe Gaia Jovem em 2016, quando suspendemos as atividades e revisitamos nossa metodologia e comunicação ao público: não é a sustentabilidade em si que atrai o jovem a chegar até o programa, mas sim a dimensão de aprendizagem em comunidade e a mudança de consciência em relação a si próprios e a vida ao redor. Isso porque o Gaia traz como proposta pedagógica uma profunda relação entre as diversas formas de vida no planeta para além do ser humano, aliando a dimensão da sustentabilidade ecológica com o autoconhecimento, o que parece contribuir para um maior enraizamento do aprendizado:

uma [atividade] que me marcou muito, foi aquela aula que ele deu do macro e do micro, da gente observar essa visão dos universos gigantes e dos universos pequenos que são gigantes, enfim, eu lembro que isso mexeu muito, porque eu estava em um momento de muita dor, de muito conflito e tal, e ter essa expansão meio que eu saí do meu umbigo, sabe? Eu saí do meu sofrimento, daquela coisinha assim, e aquilo cresceu e eu fui vendo, e meio que ajudou a dissipar, foi um dia muito marcante. (Davi Canella)

A partir disso, nosso desafio tornou-se: como comunicar de forma clara e coletiva algo que é da ordem do sensível e pessoal? Ou ainda: como mensurar resultados objetivos de processos educativos com grande incidência de ordem subjetiva? Aqui reside precisamente o esforço e o desafio desta pesquisa. A este



respeito, uma das educadoras do projeto traz um olhar interessante para esta investigação:

Eu acho que cada um alcançou o que podia alcançar. E nesse ponto eu fico feliz, porque se a métrica é quantos concluíram e quantos alcançaram 100% do conteúdo, cara, isso é bem pouco. Mas se a nossa métrica for cada um alcançou o que podia e o que tava disponível pra abrir uma janela, sabe, do florescer de cada um, aí eu acho que é muito bom, sabe? (Gabriela Cilento)

Através da análise e interpretação dos dados e de suas emergências subjetivas, chegamos ao que aqui chamaremos de “Pedagogia do sensível”: processos educativos guiados pelo coração levam o jovem a acessar lugares profundos, que, aliados a um ambiente afetivamente seguro e entre pares, abre espaço de confiança e motivação. Nas palavras de Ana Leite, uma das educadoras idealizadoras da tradução do currículo Gaia para o formato jovem,

A pedagogia do sentir pra mim é a pedagogia de Gaia, a pedagogia do sentir é a pedagogia do resgate da alma humana né, da essência humana, e a essência humana é isso, é parceria, partilha. (...) Pra mim a essência de Gaia está nesse sentir que é um sentir associado a um fazer que legitima o ser. Não é um sentir ilusório, não é um sentir de criação de ilusão, é um sentir que proporciona o fazer que expõe, representa e manifesta o ser, que é pra isso que a gente é. A gente é e a gente faz né. (Ana Leite)

Com esta pesquisa, foi possível observar alguns pontos desta proposta pedagógica baseada no conhecimento através do sentimento, ou seja, a relação entre afeto e cognição. Quando perguntado a respeito do que motivaria um jovem a se engajar, o educador Tião Guerra, fundador do espaço Vale de Luz que recebeu edições da jornada e do Festival Gaia Jovem e pai de três jovens participantes, reflete:

Eu acho que um é afeto, é referência afetiva, intimidade, afeto. Dois, é ele sentir que faz parte, ele faz parte de um grupo. E com esse grupo ele pode vulnerabilizar, com esse grupo ele pode liderar, ele pode ensaiar intervenções, num lugar circunscrito, ele pode ensaiar intervenções fora da sociedade... Então, assim, o afeto, para mim, e se sentirem em grupo são dois fortes. Se isso ocorre, aí ele se abre para conteúdo, sabe. Ele: cara, eu tô de boa aqui com essas pessoas, eu posso deitar no chão, eu posso ficar fazendo carinho, eu posso não sei o quê... Então ele abre o corpo, né, ele abre a carne dele para o conteúdo. (Tião Guerra)

Por esta razão, o currículo do Gaia Jovem busca um equilíbrio entre conteúdo e vivências. Mais ainda, na realização do projeto imersivo com jovens, percebemos a

tamanha importância de promover espaços de criatividade, celebração e cultura como ferramentas pedagógicas, que irão proporcionar o que a educadora Janaina chama de “currículo oculto”:

(...) vai muito além das horas que você tá ali facilitando, todo momento os jovens tão ali, não é que eles saem e vão jantar na casa deles e depois voltam, é um aprendizado constante, né, então no jantar eles estão falando sobre o que aprenderam, eles estão aprofundando naquilo que acabou de ser falado, acho que isso é um grande diferencial. (Janaina Riccioppo)

Na programação, além de aulas teóricas e práticas, são fundamentais espaços como: atividades corporais para começar o dia, danças circulares, oficinas criativas, tempo livre para interação em grupo e na natureza, banho de rio e caminhadas pelo vale, apresentações criativas e rodas de fogueira à noite. Um dos jovens participantes relata como estes momentos marcaram sua experiência de aprendizagem:

O fato de me sentar e ver o outro cantando numa fogueira, falando na partilha ou então você ia tomar um chá de noite, sabe, e as pessoas discutindo de algo que tinha acontecido de manhã... Então, na hora de acordar, você acordava com as pessoas cantando... Como é que é acordava numa serenidade dessa, né? São aquelas coisas que me confortavam né? (Everton Jesus)

Se observarmos esta dinâmica sob a perspectiva da Ecologia dos Sentidos, ambientes lúdicos e criativos aliados à interação em grupo podem gerar sentimentos de confiança e pertencimento que levam a imagens de mundo motivadoras para o engajamento, considerando que “a expressão artística é um lugar onde isso é muito bem direcionado, (...) conecta muito a potência, (...) é um lugar de elaboração muito forte” (Carine Morrot). Isto pode ser observado no relato de um dos jovens a respeito de como uma dessas experiências lúdicas gerou um sentimento de confiança em sua capacidade artística através da sensação de pertencimento:

Eu tinha muita vergonha de tocar músicas minhas e logo no primeiro dia a gente teve um momento de fogueira onde eu pude compartilhar as minhas músicas, e fui tão bem recebido com tanto carinho por todas as pessoas que estavam lá, e isso foi um registro muito bom para eu me lembrar de como é expressar o que você sente e ser bem recebido. Sinto que essa é uma daquelas lembranças que dá força para a gente quando a gente passa pela mesma situação mais para frente, sente vergonha, sente insegurança, a gente lembra de um lugar onde foi diferente a história e isso faz com que a gente se sinta bem. (Pedro Dante)

O relato acima evidencia um ponto interessante para a nossa investigação: a maneira pela qual certas experiências marcantes, mesmo fora de um ambiente aparentemente pedagógico (embora saibamos que é), geram memórias que ficam registradas em termos de aprendizado marcante, ainda que não necessariamente tangível. Segundo o relato dos próprios participantes, esta parece ser uma característica do Gaia Jovem:

Eu acho que muito do ouvir e me posicionar, eu acho que eu faço isso de uma forma muito “gaiana” ... é engraçado falar isso, né? “Ai, eu faço isso de uma forma muito gaiana”, “ah, isso é muito gaiano”, porque a gente não sabe nem o que é o Gaia, então como eu posso fazer isso de uma forma gaiana? (Felicia Canella)

Isto nos leva a refletir, novamente, que a forma de aprendizagem do Gaia não se trata apenas de conteúdos de ordem objetiva, mas de um conjunto de valores, éticas e ideais, levando ao que poderia ser considerado uma “visão de mundo gaiana”:

O Gaia Jovem, ele é muito importante para introduzir as pessoas a essa reflexão, de que há outras maneiras de você enxergar o mundo e as relações, e construir coisas diferentes do que as pessoas geralmente constroem. E eu acho que só de estimular essa reflexão cedo, eu acho que já tem um potencial de transformar a maneira da pessoa, a visão de mundo da pessoa. (Felipe Lopes)

De fato, muitos jovens relataram o encontro com o autoconhecimento como um importante legado da experiência. A jovem Yasmin Novaes, que participou apenas de um Festival do Gaia Jovem em 2017, relata: “É interessante que foram quatro dias, mas eu sinto que aconteceu tanta coisa, que é difícil resumir. Eu sinto que foram quatro anos de alguma forma. Foi denso, no sentido de condensado de conteúdo, de experiências”. Essa dimensão de um despertar de consciência ou mesmo um aprofundamento em questões que já vinham sendo trabalhadas parecem ter gerado aprendizados que serviram ao empoderamento destes jovens através do aumento da autoconfiança, contribuindo para o processo de amadurecimento característico dessa etapa da vida:

Eu tava no meu processo de conhecimento, até porque eu me assumi [*homossexual*] na época que eu tava no Gaia, né? Então, eu tava me conhecendo, eu tava tentando mostrar pra minha família, então foi uma bomba de conhecimento. Eu nem sabia como lidar com aquilo e foi um momento, tipo. Na verdade, eu não esperava nada que acontecesse isso comigo, porque quando eu entrei pro Gaia, eu ainda tomava remédio,

remédio psiquiátrico, né? E aí quando eu saí do Gaia, já não tomava mais remédio, larguei a terapia, né? Porque eu já estava sabendo lidar melhor com os problemas ao meu redor. (Everton Jesus)

Cabe ressaltar neste ponto que embora revele resultados terapêuticos, o projeto não se propõe a ser uma terapia e muito menos tem a pretensão de se sobrepor ao trabalho de profissionais da saúde mental. Inclusive, um ponto comum que diversos deles trouxeram foi em relação à atenção necessária para o equilíbrio entre adentrar espaços profundos de autoconhecimento e se perder nas dores pessoais de cada indivíduo. Em muitos casos ainda, demandam um acompanhamento específico por parte de um profissional de saúde mental, visto que diversos relataram episódios de ansiedade e depressão após a experiência, revelando uma certa dependência emocional daquele ambiente, daquelas atividades e daquelas pessoas para seguirem configurando sentido em suas vidas após o Gaia. Este é um ponto fundamental que esta pesquisa revela e reconhecer isso nos leva a uma reflexão inclusive sobre até onde a equipe e o próprio currículo dão conta de interferir em determinados processos que, demasiadamente profundos, extrapolam o propósito do Gaia Jovem em si. A jovem participante e posteriormente membra da equipe, Carine Morrot, reflete que

o fato de entrar em contato com as minhas dificuldades, com as dores que eu sentia, não tem tanto a ver com a vivência em si, mas com o fato de ter que lidar com as minhas sombras. E eu acho que não tem como o Gaia cuidar disso tudo, porque a gente tá vivendo um mundo tão louco de falta de consciência mesmo que, se deixar, todo lugar vira um grande lugar terapêutico, né? (Carine Morrot)

Se por um lado a criação de um espaço de aprendizagem baseado no autoconhecimento revela aspectos surpreendentes positivamente, por outro lado as entrevistas também nos trazem reflexões importantes a respeito de saúde mental na juventude, de uma maneira geral:

Sinto que vivemos em uma sociedade doente, onde ao não tratar dos nossos problemas psicológicos de ansiedade, de depressão, de dificuldade de expressão, de dificuldade de lidar com a família, a gente acaba vivendo uma coisa muito perigosa, onde o trabalho fica no lugar de suprir um buraco, onde o trabalho além da manutenção da sobrevivência, acaba estando nesse lugar que anestesia a gente. (...) o cuidado emocional com as coisas faz com que a gente consiga lidar com as nossas decisões, porque aí a gente consegue encarar o: "Porque não? Porque estou sabotando? Porque não quero? Porque queria e agora não quero mais? Porque fazer outra coisa? Porque fazer o que eu estou fazendo?" (Pedro Dante)

Como visto na revisão de literatura a respeito das juventudes e seus processos psicoemocionais, este é um momento da vida marcado pelo desenvolvimento de uma maturidade que passa também por espaços de rebeldia, negação e desconforto ao se deparar com suas próprias sombras. A este respeito, uma jovem reflete:

As pessoas ficam nesse lugar de não se permitir. Talvez elas estejam numa camada mais superficial também da realidade, de não estar sentindo suas próprias dores, suas próprias tristezas, não está se permitindo sentir, né? (...) E esse é o nível do medo, não tá tendo uma coragem de saltar e elas precisam, talvez, de alguma forma, reconhecer que elas podem ir além, descobrir que, de alguma forma, já existe dentro delas essa coragem, né? De ir mais fundo, de não ficar nessa camada do medo, da proteção. (Yasmin Novaes)

Por esta razão, o Gaia Jovem faz uma escolha pedagógica no sentido de criar um espaço seguro de afeto e acolhimento para o exercício do sentir. O jovem Everton relatou na entrevista um episódio durante a jornada no qual a troca com um colega de turma contribuiu com o processo de lidar com seus próprios processos emocionais:

Everton: E aí ele falou assim de sensações que traziam pra ele e aí eu fiquei mais confortável, né? Porque eu pensava: “eles também estão sentindo coisas que talvez eles não controlem”, e eles conseguem falar, que é um momento deles, é um processo deles, mas que era algo que também estava deixando ele desconfortável. Aí foi quando eu comecei a lidar melhor.

Aline: Então, ver o outro no desconforto te ajudou a lidar melhor com o seu desconforto, ainda que você não quisesse falar sobre ele. É isso?

Everton: Sim, sim. Até porque quando eles falavam de coisas de como eles lidavam com isso, eu tentava procurar usar o mesmo exercício que eles estavam usando, né? De lidar com aquela descoberta que eles estavam tendo e tudo.

Para que uma proposta pedagógica baseada no sentir possa ser segura e efetiva, compreendemos através da análise das entrevistas alguns pontos importantes neste processo: além da necessidade de garantir dentro da programação espaços de reflexão e elaboração, fundamentais para digerir e acomodar aprendizados - conforme vimos em Piaget (1961) no capítulo teórico -, também se revelou significativo o cuidado com o ambiente pedagógico considerando o entrelaçamento entre as dimensões subjetivas, sociais e objetivas. Isso pode ser traduzido em termos de um estado de presença e uma capacidade de resiliência por parte da equipe e do

educador, a fim de sustentar um campo seguro para o aprofundamento emocional, conforme notado por uma das entrevistadas:

Eu sentia que podia ser quem eu sou, que eu não tava sendo julgada, que eu podia expressar esse amor com liberdade. Muito curativo, assim, tudo isso de tá nesse campo de tanto cuidado. Eu sentia o tempo inteiro que todos os detalhes eram muitos percebidos e tudo tava sendo muito cuidado, zelado. Existia essa energia de carinho, de amorosidade muito presente. (...) Eu sempre sentia vocês muito atentas ao campo, a cuidar da energia do ambiente, a cuidar e perceber como cada um tá, sentia muito isso, assim. (Yasmin Novaes)

Assim sendo, com esta dimensão subjetiva foi possível concluir que se nos interessa compreender a dinâmica de engajamento de um jovem em uma determinada ação coletiva ou comunidade, é preciso observar como se dá a produção de sentido internamente a respeito dela. Assim sendo, esta produção de sentido seria responsável por gerar a motivação necessária que, por sua vez, levaria ao engajamento (ou, da mesma forma, a desmotivação que levaria ao desengajamento). Em suma, a motivação seria o sentimento e o engajamento, a ação. Agora, o quanto esta motivação irá se traduzir em termos de engajamento em ações coletivas dependerá de novos fatores, sociais e objetivos, sobre os quais nos debruçamos a seguir.

### **7.2.2 - Dimensão social: aprendizagem em comunidade como estratégia de engajamento**

*Eu acho que é com quem a gente se alia, o Gaia também fez muito isso, ao mesmo tempo que foram muitos contatos, e muita gente massa, eu comecei a entender com quem eu quero me aliar, com quem eu quero estar produzindo, da onde eu quero beber. (Lara Gama)*

Um dos primeiros estímulos para a realização desta pesquisa sobre motivação e engajamento foi a hipótese de que os modelos de representação do século XIX não estariam respondendo satisfatoriamente nem aos problemas objetivos da atualidade (políticos, econômicos, ambientais, sociais) nem à subjetividade dos atores sociais. Esta percepção veio a ser confirmada ao longo das atividades no quadro do doutorado, em particular durante a elaboração do artigo “Engajamento e novas políticas”, escrito em coautoria com colegas do Programa de Pós-Graduação EICOS como parte do livro “Violações bárbaras: Olhares jovens do pós-*impeachment* à pandemia” (CAMPOS; CARVALHO, submetido em 2023) A partir de uma pesquisa

realizada entre 2017 e 2021 com jovens de baixa renda moradores da Baixada Fluminense, foi possível mapear algumas de suas percepções sobre política, entre outros temas. Em particular a respeito da problemática dos modelos de representação mencionados anteriormente, chamou-nos a atenção o fato de alguns jovens terem declarado não saber dizer exatamente o que seria política, por ser algo “muito amplo” e/ou por não se sentirem aptos a produzir formulações sobre o assunto. Além disso, outros disseram que consideravam a política corrompida, e vendo-se desesperançados, desconfiados dos políticos em geral e/ou sem interesse em se engajar mais efetivamente em atividades políticas.

Ainda assim, desejamos ir além da simples constatação sobre o desengajamento das juventudes na política considerada “tradicional”, e investigar que outros sentidos do político e do engajamento tendem a motivar estes jovens nos dias de hoje. No quadro desta pesquisa de doutorado, em particular, a revisão de literatura nos levou a constatar a aprendizagem em comunidade como uma estratégia de engajamento. A partir disso, nesta etapa de análise de dados embasamos a dimensão social da motivação para o engajamento no olhar sobre o aspecto comunitário do projeto pedagógico Gaia Jovem (considerando seus conteúdos, ferramentas e oportunidades criadas) e sua percepção tanto por parte dos jovens quanto da equipe.

Convém retomar neste ponto que o Gaia Jovem se organiza em torno de três formatos: a jornada de aprendizagem, o festival e os grupos de ação territorial. Um quarto formato a ser considerado é a própria participação no grupo gestor das atividades - o chamado Núcleo Semente -, que também tem uma dimensão educativa em si. Nas entrevistas, nos interessou investigar o que haveria em comum nestes diferentes espaços que fariam dele um “ambiente gaiano”, no qual fosse possível reconhecer práticas e repertórios em comum, criando uma certa unidade pedagógica entre eles. De uma maneira geral, a principal característica elencada pelos entrevistados foi a respeito de um ambiente pedagógico baseado em sensações de afeto, pertencimento, escuta e confiança. O jovem paulista Pedro Dante, que em 2015 trocou o valor de sua inscrição no programa pelo serviço de registro audiovisual, relata o que mais chamou sua atenção nas entrevistas que realizou com seus colegas de turma:

o que as pessoas mais falaram foi sobre se sentir pertencente, foi sobre se sentir aliviado, sentir que tinha um lugar no mundo, sentir que poderia se expressar, poderia falar de quem ela é, e isso tinha um peso muito maior que



o conteúdo. (...) Como se ele fosse uma grande mãe, Gaia, que cuida, que acolhe, que permite que você seja quem você é. E eu sinto que isso é uma essência sutil, muito maior do que a ideia racional do que pode ser esse projeto, o que pode ser essa ideia. (Pedro Dante)

Em seu projeto pedagógico, o Gaia Jovem utiliza recursos que vão desde apresentações PowerPoint e debates temáticos até atividades criativas e práticas na natureza, passando por espaços de criação e monitoramento dos acordos de convivência. Um dos assuntos mais comentados pelos jovens, quando perguntados a respeito de qual atividade mais gostaram ou se lembram, foi a “partilha”, um momento diário no qual o grupo senta-se em roda e os participantes são convidados a falar e a se ouvirem a respeito de como estão se sentindo ao longo do processo. Mais do que uma roda de conversa, há toda uma preparação do ambiente para este momento: geralmente em um ambiente de luz baixa, em torno de uma vela, flores, cristais, oráculos ou alguma espécie de “altar” montado para este fim, usando um “bastão da fala” para garantir que enquanto um fala os demais escutem com atenção plena. De acordo com o relato da jovem friburguense Alice Adnet:

marcou tanto por ter sido uma coisa realmente diferente do que normalmente a gente vive. A gente não vive esse momento em que pessoas tão ali, sabe? Pra falar com o seu coração, pra ouvir com o seu coração as outras pessoas. Então, estar ali em roda, naquele clima todo especial, assim, isso foi muito forte, no sentido de ver como é importante essas rodas (...). Eu queria que todos os espaços que eu vivesse tivessem isso, sabe? Todas as comunidades, todos os grupos tivessem esse momento de partilha. (Alice Adnet)

Além de ser lembrado como um espaço de acolhimento e reconhecimento, os jovens também reconhecem esse momento como um espaço de assimilação e acomodação, conforme no informa Piaget (1961) de aprendizados e vivências:

pra mim, era sempre o que dava conclusão pro meu dia, sabe? Se tinha uma questão que não tava completamente formada na minha cabeça, mesmo quando eu não dizia nada, na partilha eu tinha certeza de que tava tudo concluído e se não foi 100%, pra mim, no sentido de, se eu não suguei todo o conteúdo, eu via que nem todo mundo sugava todo o conteúdo, sabe? Às vezes, era meio impossível e eu sentia, sei lá, eu me sentia numa família. (Lara Rodrigues)

Este aspecto de pertencimento também é um dos mais comentados pelos jovens. De fato, a criação de um ambiente de vida em comunidade é uma das intenções da metodologia do programa. Ferramentas pedagógicas como a partilha, a

criação de acordos coletivos, a exposição de experiências bem-sucedidas de coletividade além de momentos de criação, celebração e lazer em grupo, tais como caminhadas na natureza, refeições compartilhadas e rodas de violão na fogueira foram reconhecidos por estes jovens como elementos que fariam parte do que poderia ser considerado um “universo gaiano”.

Neste sentido, diversos entrevistados - tanto jovens quanto equipe - relatam ter tido uma espécie de “encontro” com uma comunidade, valores e práticas que buscavam com mais um menos intencionalidade, e que não encontravam em outros espaços sociais, políticos e/ou educativos mais “tradicionais”:

é um lugar que você procura, então quando você consegue, quando você descobre que ele existe é óbvio que isso te dá essa sensação de pertencimento, tipo: “ah, finalmente encontrei pessoas que se preocupam com a mesma coisa que eu, que olham pras coisas com olhar preocupado, que estão tentando divulgar coisas”, que esse outro lado da película parece quer impedir que você conheça que existem outras soluções, sabe? (Carine Morrot)

Notadamente, também cumpre um importante papel neste processo de pertencimento a relação de afeto, acolhimento e admiração pela equipe e educadores, que vem ajudar na entrega à vivência. Para o educador Philyppe Motta, a própria participação na equipe do projeto deve ser encarada como um processo pedagógico: “as pessoas envolvidas em criar esse espaço de aprendizagem estão ali comprometidas em viver esse espaço de aprendizagem. Elas não são no lugar de professor, ‘vem aqui que eu vou te oferecer isso que você não sabe’. Elas estão ali no processo contínuo de aprendizagem”. Ao que parece, este aspecto também é notado pelos jovens:

Então foi essa coisa de pessoas super gente boa ali te contando uma parada nova, legal, essa relação amigável e essa relação próxima, porque quando o professor, o facilitador, chegava pra gente conversar e lançava uma pergunta, todo mundo podia falar e ele se juntava na roda e ficava igual a gente na roda, dentro da roda, igual a todo nós na roda, então, não tinha nenhum destaque, né? Essa coisa a mais, esse estereótipo de professor que é essa condição superior, era o facilitador, então, foi muito legal conhecer assim essa forma de organização das pessoas e dos processos. (Alice Adnet)

Como estamos falando em projeto pedagógico, uma observação que muitos jovens trouxeram foi sobre como o ambiente de aprendizagem do Gaia Jovem se diferenciava de outros espaços educativos, em especial a escola. Refletindo sobre

educação nas entrevistas, o jovem Felipe Lopes analisa que “a gente tem um modelo educacional que você é uma nota, ele é muito lógico, ele é muito exato, eles não exploram as suas outras potencialidades que não seja uma nota que você vai tirar na prova”. De fato, muitos jovens relataram um sentimento de não conformidade com o ambiente escolar seja na relação com professores, na sensação de pertencimento e afeto, ou mesmo na forma de aprendizagem e a desconexão entre reflexão e experimentação. As dificuldades encontradas no ambiente escolar convencional levaram alguns jovens a encontrarem no Gaia um ambiente educativo em muitos aspectos mais motivador do que estão habituados. A educadora Priscila Accioly comenta que durante sua participação no projeto “sentia ali um lugar de projeção tanto da mãe quanto da professora, que gostariam que tanto a mãe quanto as professoras tivessem essa visão de mundo e essa forma de se relacionar, e de mostrar o mundo, e de escutá-los e de incentivá-los”. Reflete:

É muito curioso, porque a gente parte do princípio como pai e mães, primeiros educadores, que a criança não sabe nada. É um ser que a gente precisa ensinar tudo, não sabe nada (...) Aí quando a gente vai pros jovens então, vai crescendo nessa escola, nessa caixinha, aí que não sabe nada mesmo, porque tem 8, 10 matérias, antes você tinha uma, você não sabia pouco. Aí de repente tem 15 matérias na escola, você não sabe nada de nada, e tem que decorar tudo. (Priscila Accioly)

Ao abrir espaço para que sejam exploradas suas habilidades socioemocionais e não apenas conhecimentos técnicos, o Gaia Jovem - assim como outras iniciativas de educação complementar - busca responder a estímulos característicos dessa etapa da vida que não encontram lugar na escola tradicional. A jovem Amanda relata:

eu justamente tava nesse momento de odiar muito a escola, de achar que não fazia nenhum sentido, de achar que tinha que ser diferente e que ninguém percebia isso. Então, na verdade, o Gaia foi um grande refúgio, assim, pra mim, e foi um lugar e foi um tempo que eu pude ver que dá sim pra fazer alguma coisa diferente, sabe? Mas não também completamente diferente, não “tudo solto”, sabe? (...) tinha currículo, tinha uma coisa acontecendo, mas tinha muito mais conexão, tanto com você, quanto com as outras pessoas, não só da mesma idade, como também os facilitadores e as pessoas que tavam ali pra falar, enfim. (Amanda Tupinambá)

Neste ponto, é importante ressaltar que não queremos com isso dizer que o Gaia seja melhor do que a escola, até porque são espaços pedagógicos com objetivos diferentes e inclusive complementares. Arriscamo-nos ainda dizer que a defasagem

da educação formal pode ser considerada mesmo um projeto político, sobretudo em um país que deu origem a nomes como Paulo Freire, uma das principais referências mundiais em educação. É de se notar a ausência de uma pedagogia realmente crítica na maioria dos ambientes escolares - seja por falta de recursos, pouco incentivo da comunidade pedagógica ou ao sucateamento da profissão de professor. Desta forma, se esta pesquisa se propõe a refletir sobre engajamento das juventudes em relação à educação formal, não é, em definitivo, no sentido de esvaziar a importância da educação no país, e sim apresentar reflexões a fim de contribuir para uma maior motivação e engajamento do jovem. Para o filósofo e educador Philippe Motta:

A escola solapou o sonho dos jovens. Entendeu? Então acho que tem algo sobre o que engaja o jovem, sobre ele tá conectado com o sonho, sem dúvida. A frase lá do Galeano ela é fundamental nesse sentido, que é a utopia serve pra gente continuar caminhando na direção dela. E acho que o que move a utopia é a nossa conexão com os nossos sonhos. Só que na escola, os sonhos dos jovens estão sendo retirados pela raiz, não só pelas questões socioeconômicas, mas pelo modelo pedagógico como a escola está sucateada, sobretudo a escola pública, sucateada do jeito que ela tá, com professores doentes, com gestores doentes, com uma estrutura pedagógica completamente doentia, então, acho que tem algo sobre o Gaia Jovem manter a chama do sonho acesa. (Philippe Motta)

Nas entrevistas com os educadores do projeto notamos um desafio em acessar os jovens, notadamente através da família e da escola, que são as duas primeiras experiências comunitárias que o jovem geralmente tem contato. A educadora e uma das fundadoras do Gaia Jovem no Rio, Ana Leite, comenta sobre os efeitos de uma educação desempoderadora e a falta de espaços compartilhados de experimentação no que diz respeito à autonomia deste jovem na idade adulta:

Eu entendi que os jovens estão encurralados entre a família empurrando por trás e a escola cercando o entorno e eles só tem um lugar por onde se expressar que se chama Enem ou vestibular. (...) na melhor das intenções ela faz moedor de carne ou encurrala e vai espremendo até sair por um lugar que parece que é único, e aí eu vejo que os jovens tudo que querem é espaço de expressão, ser ouvidos e ser reconhecidos como original que realmente é. Então ação coletiva é espaço de espelho e quando esse espelho não aparece, não surge esse reconhecimento, é lugar de rebeldia, é lugar de se rebelar contra aquilo que não me permitiu ser eu mesmo. (Ana Leite)

Seja por uma escolha consciente ou por falta de tempo, conhecimentos e recursos, geralmente o ambiente familiar e escolar acaba reproduzindo uma lógica que não prioriza a autonomia e o empoderamento destes jovens. Desta forma, não

são atendidas necessidades socioemocionais básicas deste período da vida, levando a um estado de rebeldia inconsciente na idade adulta. Educadora e uma das fundadoras da Escola Vale de Luz, Lucia Casoy traz uma reflexão interessante sobre esta relação entre pertencimento e construção de identidade na faixa etária dos 14 aos 21 anos, o “terceiro setênio” segundo a Antroposofia<sup>85</sup>:

A turma, os amigos, nesse momento, são muito mais importantes do que escola, que foi no setênio anterior, ou do que a família. Então é quase uma necessidade do desenvolvimento mesmo anímico do jovem estar engajado em turmas, de tudo quanto é tipo né. (...) Ele está construindo a sua individualidade, então ele está buscando encontrar aquilo que ele pensa, que ele sente e que ele faz, e se diferenciar do mundo. Então ele precisa estar questionando tudo o tempo todo, dizer não ao mundo significa dizer sim a si mesmo, encontrar a sua individualidade. Parece uma coisa antagônica, né, a turma e a individualidade, mas essa individualidade ela se afirma com a turma. O jovem não gosta muito de se expor, tá sempre ali no meio da sua tribo, porque a sua individualidade ainda não tá colocada, tá em busca. E pedagogicamente falando, de uma geração que quer cuidar da outra que tá vindo, possibilitar ao jovem, que tá nessa situação, fazer projetos sociais construtivos é o que pode ajudá-lo a se engajar no mundo de uma maneira positiva. A não ficar nem demais na crítica, nem demais nos seus ismos, ou na sua busca pessoal, mas fazer essa ponte entre ele e o mundo, numa construção mais altruísta. Então a gente pode ajudar ele a construir projetos sociais, se engajar em projetos sociais, sair um pouco dentro dele e mais para o mundo, fazendo, realizando, experimentando, buscando e assumindo responsabilidades, porque é a época de assumir responsabilidade. (Lucia Casoy)

Ainda no que concerne à motivação para o engajamento, um outro aspecto de um ambiente pedagógico empoderador tem a ver com um espaço de autoconhecimento que levaria a transformações pessoais. A este respeito, observamos que, seguindo essa “pedagogia gaiana”, reconhecer suas próprias habilidades, recursos e oportunidades em um ambiente de pertencimento produz nestes indivíduos uma sensação de confiança para a concretização de uma vida mais coerente e sustentável. Evidentemente, há diversos desafios para a concretização de tais mudanças e sobre os quais falaremos mais adiante - principalmente ao constatarmos que estas realizações se traduziram mais em transformações pessoais do que em resultados coletivos objetivos. Mas, de uma maneira geral, os jovens comentaram sobre como a experiência do Gaia fez com que a concretização de seus

---

<sup>85</sup> Desenvolvida por Rudolf Steiner, a Antroposofia é uma filosofia de vida que, oriunda dos termos gregos “antropo” (ser humano) e “sofia” (sabedoria), em seu sentido mais literal significa “sabedoria do ser humano”. Considerada por seus adeptos como uma “ciência espiritual”, propõe aplicações práticas em diversas áreas do conhecimento como a medicina antroposófica, a agricultura biodinâmica e a pedagogia Waldorf. Ver mais em STEINER, 2001.

ideais parecesse ser algo possível de se realizar ao alcance de seus próprios recursos:

o Gaia, eu acho que é diariamente, ou sempre, tentar reduzir espaços da sua realidade e do seu sonho. Chegar mais perto disso, tornar seus sonhos possíveis, se conectar com você, se conectar com a natureza, se conectar com as pessoas de maneira mais amorosa, mais verdadeira, com sua espiritualidade também, muito importante. E é isso, o Gaia são ferramentas ou lentes que a gente coloca para se aproximar dos nossos sonhos e se conectar com as pessoas. (Lara Gama)

A partir de falas como esta, constatamos o papel fundamental de uma rede de apoio e afeto durante e após o Gaia, no sentido de colocar em prática os aprendizados adquiridos e sustentar este campo de confiança, pertencimento e autonomia gerados com a experiência imersiva. Como veremos na dimensão “objetiva”, diversos relataram dificuldade em seguir motivados sem o apoio de pares com os quais trocar na concretização de seus projetos após o curso. Isso está relacionado à sensação de pertencimento ativada durante o programa e o empoderamento gerado através do reconhecimento de um universo em comum, mesmo em pessoas de realidades tão distintas - conforme relata o jovem carioca Gabriel Sá, que fez sua formação no Gaia na cidade do Rio de Janeiro, ao participar do Festival Gaia Jovem anos depois no Vale de Luz e conhecer novos “gaianos”:

Quando a gente encontrou com o Gaia Serrano, foi uma expansão do mundo assim... Existe vida gaiana em outros planetas, né? E é muito doido ver as dinâmicas novas e, principalmente, porque o Gaia Jovem Serrano tinha uma galera de São Paulo, então, ainda ia mais longe. Acho que foi isso. Olhar e ver que tinham pessoas em outros lugares, que não era aqui, fazendo a mesma coisa e pensando na mesma língua. (Gabriel Sá)

Da mesma forma, a relação com as famílias durante e após o Gaia se apresenta como um fator importante na sustentação destas transformações, não apenas de ordem pessoal como também objetivas - até porque geralmente o jovem tem pouca ou nenhuma autonomia para proporcionar grandes mudanças em sua realidade material imediata. O não entendimento ou mesmo a desaprovação da família a respeito dos processos que eles vivenciam na própria juventude, que já é por si só um momento de muitos questionamentos, é relatado por eles como um fator de desengajamento, podendo levar a rupturas, bloqueios, falta de autoconfiança e, em

última instância, desmotivação em acreditar que outras formas de vida são possíveis. A este respeito, uma jovem reflete:

Tem uma coisa, assim, às vezes, que o que é muito diferente, muito não convencional, sai da tradição e aí você fica (...) “eu não vou ser amado, porque eu to indo contra tudo o que os meus ancestrais fizeram e eu to indo num caminho totalmente desconhecido e novo. Será que isso é pra mim? Será que eu vou ter dinheiro?”. Todas essas preocupações assim. (Yasmin Novaes)

Este estudo nos leva a afirmar que um projeto pedagógico que almeja proporcionar motivação para o engajamento deve levar em consideração as redes e relações deste jovem para além do ambiente do curso em si - o que se revelou uma limitação e um desafio da experiência do Gaia Jovem. Educadores da equipe também mencionam o desafio de se relacionar com as famílias destes jovens antes, durante e pós Gaia, uma vez que eles costumam chegar muito motivados e impactados pelas novas descobertas e nem sempre os cuidadores irão saber como lidar com essas novas informações. Julia Bertolini, uma das fundadoras do Gaia Jovem Rio, relata:

A gente viveu no primeiro Gaia Jovem umas duas situações assim dos pais "o que eu faço agora, com esse ser empoderado, e falando um monte de coisa, o que eu faço?". E isso é desafiador pra caramba, porque tem uma responsabilidade, acho, em termos de equipe, que é pensar isso. (...) Como é que você entrega algumas ferramentas e recursos para que esses pais possam tá ali também, né, disponíveis. Mas ao mesmo tempo, qual que é o limite disso, porque não é pra trabalhar só... não é pra se voltar só pros pais... assim, não dá pra querer abraçar o mundo todo, os pais têm outras formas de se trabalhar, tem aí as terapias, o Gaia adulto, os outros tipos de curso. (Julia Bertolini)

Vale ressaltar também que estas reflexões que ora apresentamos dizem respeito especificamente sobre a experiência de realizar um programa do tipo Gaia, para jovens, no Brasil. É claro que tais constatações não se limitam ao Gaia enquanto projeto, mas denotam uma singularidade em comparação a outras experiências de Gaia pelo mundo. Um aspecto muito comentado pela equipe foi sobre a relação com a instituição *Gaia Education* em si: seja pela pouca comunicação entre a organização internacional e a equipe local, ou pelo processo burocrático de certificação do curso. A avaliação geral é que a atribuição do selo “Gaia Education” ao projeto por vezes se mostrava como um fator limitador:

Eu acho que a influência é mais sutil, talvez, num lugar de poder (...) do quanto, por exemplo, ter os selos do Gaia era importante, mas o quanto... era



tão importante que eu comecei a abrir mão de alguma liberdade criativa talvez, sabe? E aí é isso, qual que é esse limite entre "ok, é importante" e se isso tá limitando minha criatividade tá errado. (Julia Bertolini)

Baseada na experiência do Gaia Jovem Rio em 2013 e 2014, a equipe envolvida na construção do programa Gaia Jovem Serrano em 2015 procurou incorporar os aprendizados da experiência anterior na aplicação do currículo oficial do *Gaia Education* para jovens brasileiros. Janaina Riccioppo, uma das fundadoras da edição serrana do programa comenta:

Acho que a gente pensou um programa muito vivencial, eu acho que o programa, o Gaia adulto, é muita teoria, é bastante teoria, eu lembro de em algum momento eu parar e falar "Caramba!", a cabeça fritando. E acho que, desde o início, a gente viu que isso não era possível. Tanto que a carga horária é menor, tem que ser muito no corpo mesmo, né. Então era também um desafio, como que a gente ensina, a gente passa esse conhecimento sem ficar ali matutando na cabeça dos jovens. Como que eles experienciam isso, né. Então acho que esse é um ponto importante, nesse diferencial desse Gaia pra jovens. (Janaina Riccioppo)

A título de exemplo de transformações pedagógicas incorporadas com a experiência do Gaia Jovem no Brasil, podemos citar: a redução da carga horária de conteúdos teóricos e ampliação de momentos de lazer, celebração e integração de grupo; a preferência para educadores locais e com proximidade afetiva, mais do que grandes nomes experts em determinado assunto; a criação de dispositivos pedagógicos para manter o senso de comunidade entre os módulos, como a criação de núcleos de projetos locais (o "Gaia Jovem em Ação") e espaços de encontro que não precisassem responder a um currículo prévio (o Festival Gaia Jovem); a busca de uma maior coerência entre o que se fala e como se age, como na expressão em inglês "*walk your talk*" (através da aplicação dos conceitos e ferramentas do Gaia na gestão da própria equipe do "Núcleo Semente"); e sobretudo o entendimento de que mais de que um certificado em Design para Sustentabilidade, o jovem quando chega no Gaia quer simplesmente se sentir pertencente à comunidade sendo quem ele é.

Desta forma, ainda que com muitas limitações e desafios, podemos dizer que a experimentação do Gaia Jovem no Brasil se deu em uma perspectiva decolonial em relação ao *Gaia Education*. Autor do termo "colonialidade do poder", o sociólogo peruano Aníbal Quijano afirma que "a matriz colonial de poder produziu as circunstâncias que resultam na discriminação social codificada de várias maneiras como racial, étnica ou nacional de acordo com contextos históricos, sociais e

geográficos específicos” (2007, p 168). Nesse sentido, o pensamento decolonial seria a constatação de que há outras maneiras de produzir conhecimento para além das formas de pensar herdadas da Europa Ocidental durante o processo de colonização, em muitas situações tidas como universais. Considerando que o *Gaia Education* foi criado por educadores europeus, há uma tendência natural que seu currículo esteja imbuído destes valores e visões de mundo. Ao ser aplicado em outros contextos, consideramos que se faz necessária esta “tradução intercultural” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 62) no sentido de incorporar saberes, práticas e experiências que não poderiam ser imaginadas por quem não tem as vivências deste território em particular. A educadora Ana Leite traz uma contribuição interessante neste sentido:

Existe algo que nasce daquele grupo, se eu quero imitar algo que eu fiz, aí lascou, sabe, aí pronto, começa a degradingolar, aí de novo eu to desconfiando daquilo que brota da terra. Porque aquilo que é original e raiz, brota da terra que você está pisando, de Lumiar<sup>86</sup>, não vai brotar da terra de Findhorn<sup>87</sup>, vai brotar da terra de Lumiar, vai brotar da terra da Praia Vermelha<sup>88</sup>. É de onde a gente tá que a coisa brota, ela não brota de um modelo preconcebido. (Ana Leite)

Para além da equipe, esta necessidade de adaptação em relação ao programa internacional também foi notada por alguns jovens, como comenta a jovem carioca Lara Gama: “o Gaia foi estruturado e idealizado por pessoas de outro país, tipo assim, outra realidade, então eu acho que isso muda completamente, quando isso chega no Brasil, (...) que não vive só essa vida boa do país de primeiro mundo (...) então isso é inevitável”. Não se trata de criar uma dicotomia negando os benefícios e heranças culturais positivas advindos dos países do Norte, mas de reconhecer os prejuízos históricos de uma narrativa única, como explica o educador Philippe:

Acho que é uma progressão também dos aprendizados do nosso tempo. Hoje em dia, por exemplo, não existe como a gente fazer nada nesse sentido de trabalho de educação integral sem falar por exemplo sobre esses aspectos. Sobre privilégios, sobre privilégio branco, sobre a branquitude, sobre as classes, sobre o fato de termos sido colonizados, o fato de termos escravizado pessoas. (Philippe Motta)

---

<sup>86</sup> Distrito da cidade de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, onde se encontrava a pesquisadora Aline Carvalho no momento da entrevista.

<sup>87</sup> Ecovila situada no norte da Escócia, onde foi criado o *Gaia Education*.

<sup>88</sup> Nome do campus da UFRJ onde fica localizado o programa EICOS.

Mesmo assim, também há de se reconhecer as limitações que o projeto Gaia Jovem apresenta em relação à própria realidade do Brasil. Um ponto muito interessante de realizar as entrevistas alguns anos depois da participação destes jovens nas diferentes experiências do programa foi notar a evolução de pensamento crítico sobre a sociedade, retratada nas falas dos entrevistados, sobretudo alguns jovens que trouxeram percepções e problematizações de questões de raça e classe que não foram tão exploradas naquele momento:

Na época, eu senti um desconforto muito grande com várias falas ali que sempre tinha esse 'mas', sempre tinha "mas você é muito linda", "mas você é inteligente", "mas você fala bem" ... Hoje, eu consigo enxergar que não era só isso, sabe? Era totalmente uma visão de pessoas brancas, majoritariamente (...). Não teve uma preparação nesse sentido, porque quando você pensa assim: "vou proporcionar um lugar diverso". Tá, mas por que e como que eu vou proporcionar isso? Sabe? E qual é essa diversidade? Essa diversidade não é só "ah, vamos viabilizar cinco bolsas de jovens da periferia", que aí vai ser a cota de pretos. Eu sei que não era isso que acontecia, mas foi isso que aconteceu. (Tauane Pereira)

Um aprendizado fundamental que fica a partir destas novas reflexões, por exemplo, é a importância da diversidade no lugar de fala dentro da própria equipe. Ainda que o Gaia Jovem Serrano tenha avançado em alguns pontos em relação às primeiras experiências do Gaia Jovem Rio no sentido de flexibilizar a questão do preço do curso a partir das possibilidades dos jovens que queriam participar, buscar outras formas de captação de recursos para viabilizar bolsas e ampliar o escopo territorial de alcance do projeto para cidades como Nova Friburgo, Juiz de Fora e São Paulo, percebemos hoje, sobretudo após as entrevistas, que naquele momento a diversidade de raça, classe e identidade de gênero na equipe deixou a desejar. Se queremos proporcionar um ambiente verdadeiramente diverso, não basta dar bolsas para jovens provenientes de áreas de periferia socioeconômica - equívoco que infelizmente muitos projetos de cunho social ainda cometem -, mas compreender a contribuição dessas vozes que não são geralmente ouvidas no processo pedagógico em si, sobretudo na equipe. Em suma, as pessoas só podem falar sobre aquilo que elas mesmas acessaram, e trazer as vivências de outros corpos na sociedade é enriquecedor para a experiência como um todo. Este é um trabalho de autoconhecimento e desconstrução que pode ser bastante desconfortável e por isto, infelizmente, muitos educadores evitam adentrar. A fala da jovem carioca nos faz refletir:

me entender parte de um todo me faz olhar para mim: "Onde que eu estou? (...) O que isso me constrói? Ah, a gente vive em uma sociedade capitalista, onde que eu estou dentro disso? O dinheiro é energia? Então como eu ganho meu dinheiro? Porque eu ganho e ele não ganha? Porque eu tenho esse acesso? Onde minha cor me leva? Onde que a minha sexualidade, minha forma de amar?". Então eu acho que o Gaia é questionamento, primeiro de tudo, ele faz a gente olhar (Lara Gama)

É precisamente este questionamento que nos faz empreender esta pesquisa de doutorado no sentido de olhar criticamente para a experiência do Gaia Jovem no Brasil, entre seus erros e acertos. Assim sendo, sob dimensão social, em particular, aprendemos que um projeto pedagógico motivador para o engajamento passa por pontos fundamentais como pertencimento, afeto, desconstrução, diversidade e experiências compartilhadas. Não basta proporcionar vivências e provocar reflexões, mas também criar meios para que estes aprendizados possam ser levados à prática, como veremos a seguir.

### **7.2.3 - Dimensão objetiva: ambientes, práticas e redes para a transformação**

*Pra mim o mais importante é soltar os medos, a vergonha, os bloqueios e viver aquilo que é importante, porque eu sinto que a partir disso, a vida oferece de volta. A energia que eu coloco, a energia que eu compartilho, isso retorna (Yasmin Novaes)*

Apoiada conceitualmente na Ecologia dos Sentidos, sob a perspectiva objetiva nossa pesquisa buscou observar de que forma as condições materiais de existência (individuais e coletivas) incidem sobre a formação de imagens de mundo provocadas pela proposta pedagógica do Gaia Jovem.

Um dos elementos chave da entrevista foi a pergunta "o que é o Gaia Jovem pra você?", no sentido de mapear o que de fato ficou registrado na percepção destes jovens e equipe a respeito do projeto, para além da nossa visão em particular enquanto proponentes deste estudo. As respostas variaram entre lembranças mais ou menos objetivas a respeito de pessoas, práticas e ambientes que ancoram o que poderia ser considerado um "campo gaiano": autoconhecimento e descoberta, estar em comunidade, comunicação sincera, cuidado com as relações, práticas sustentáveis, profunda relação com a natureza e uma visão de mundo ampliada. Na fala de um dos jovens:

O Gaia Jovem pra mim é muito a questão do cuidado. Comecei a pensar muito menos no eu, isso foi muito importante pra mim. Essa questão que eu falei de que o mundo é uma bola, o mundo é um globo, o mundo não é um carro de uma roda. O carro tem quatro rodas. Todo mundo precisa girar pra funcionar. Se deu errado pra mim, tá dando errado pra alguém, então, sempre tomar muito cuidado também com as suas ações, porque tem gente, nunca é só pra você. Isso eu aprendi muito no Gaia. (Rafael Costa)

Para alguns, essa dimensão da colaboração foi o elemento mais marcante, como relata Felipe Lopes: “o Gaia me abriu muito esse olhar, mais do coletivo, de cuidar um do outro, de entender como a gente pode se apoiar, como a gente pode trabalhar em colaboração, como a gente pode se unir para construir um mundo melhor, um mundo com mais abundância”. Para outros, ficou mais marcado o aspecto do trabalho interno, segundo Leandro Freire: “Pra mim o Gaia é esse espaço de confiança, esse espaço de conforto, é realmente tá o tempo todo assim fazendo esse exercício que você me falou de parar, respirar, sentar, olhar pra dentro da sua cabeça e entender mais o que eu quero verdadeiramente, profundamente”. Para muitos ainda, tem a ver com a combinação entre estes dois elementos - indivíduo e grupo, como comenta Gabriel Sá: “O Gaia jovem ele abre um lugar, um espaço de vulnerabilidade total, assim, pra todo mundo que tá ali que todo mundo consegue enxergar todo mundo, sabe? Uns se permitem mais, outros menos, mas é um espaço de escuta e de vulnerabilidade”.

Convocados a nomear quais elementos concretos seriam responsáveis por produzir estas sensações, foram citadas algumas ferramentas e conteúdos do currículo: Uma das mais comentadas foi a Comunicação Não Violenta (ou “CNV”), uma técnica de comunicação desenvolvida pelo inglês Marshall Rosenberg que, baseada em competências de linguagem, auxilia na compreensão e reformulação da forma como cada um se expressa e ouve os demais. A jovem Tauane Pereira comenta: “A comunicação não violenta me trouxe ferramentas pra eu entender. (...) eu vi que tinham palavras ali que poderiam colocar pra fora o eu tava sentindo, mas aí eu tinha que entender o que eu realmente tava sentindo e o que eu realmente gostaria de falar”.

Também foram citados como elementos constituintes de um “universo gaiano” ferramentas pedagógicas de vida em comunidade como o *Dragon Dreaming* - uma técnica lúdica de criação de projetos coletivos baseada no sonhar, desenvolvida pelo australiano John Croft e utilizada no Brasil em organizações, empresas, escolas e movimentos sociais -, através da criação de acordos coletivos, espaços de partilha e

dinâmicas de grupo. Na entrevista, Felicia Canella relembra em episódio em família, da qual seus irmãos aviam sido participantes do Gaia e seu pai um dos educadores: “E aí a gente fazendo o projeto e meus irmãos: ‘Mas isso não tem dinheiro, não tem isso, não tem aquilo’. E eu falei: ‘Gente, [*lembra do*] *Dragon Dreaming*, primeiro a gente sonha, depois a gente vê’. E meu pai: ‘Isso, primeiro a gente sonha’. Eu me lembro bastante da aula que você deu...”.

Outro ponto bem marcante, segundo os entrevistados, tem a ver com um novo olhar para a relação com a natureza, baseada na permacultura - um conjunto de valores e técnicas desenvolvidos pelos australianos David Holmgren e Bill Mollison que buscam maior equilíbrio entre o desenvolvimento humano e a natureza, tendo como princípios o cuidado com a terra, com as pessoas e a partilha justa dos excedentes. Leandro Freire nos relembra que “a Terra não é um troço que tá aqui produzindo comida pra gente, soltando água pra gente beber. A Terra tem sentimentos, tem coisas que ela gosta, tem coisas que ela desgosta. Você trata ela bem, ela vai te responder bem, você trata ela mal, ela vai te responder mal”.

Em termos de ambiente de aprendizagem, um dos principais pontos evocados pela maioria dos entrevistados diz respeito a como uma experiência imersiva num ambiente cercado por natureza marcou sua jornada no projeto. Em especial os jovens e equipe que passaram pelo sítio Vale de Luz, onde foram realizadas duas edições do Gaia Jovem Serrano e dois Festivais, relatam como o ambiente natural, a alimentação saudável e a ausência de acesso à Internet do espaço de vivências, localizado em um vale na zona rural da Região Serrana do Rio, contribuiu para o mergulho no processo. Por se tratar de uma experiência imersiva, na qual participantes e equipe passavam vários dias compartilhando um mesmo espaço e programação, vemos como este elemento contribui para uma maior desconexão das realidades cotidianas para adentrar um ambiente de profundidade e presença - características que geralmente nos faltam na correria do dia a dia. Um dos jovens que participou da primeira edição do Gaia Jovem, realizado na cidade do Rio, compara:

A dinâmica é diferente da cidade pra “roça”. Aqui tem muito atrativo, né? Tem praia, tem cinemas, tem festas e etc. Então, eu sinto que isso se mistura muito durante o Gaia. Tipo, não tem uma imersão na parada, sabe? Como aconteceu no Vale e que eu senti muito no Festival, né? Essa imersão e o quão fundo dá pra ir. (Gabriel Sá)

Vale lembrar que esta sensação de impermanência e volatilidade característica de ambientes urbanos não é fortuita, mas remete a um mundo de hiper estímulos na qual as relações deixam de ser espaços de certeza, tranquilidade e conforto para tornarem-se fonte perpétua de ansiedade, como nos lembra Bauman (2001) ao explicar o fenômeno que nomeia de Modernidade Líquida. Talvez por esta razão, o aspecto do cuidado das relações é um dos pontos mais comentados nas lembranças sobre o Gaia:

A forma que as pessoas se relacionavam, isso é muito, muito marcante. Essa coisa dos acordos, ver como é possível a gente viver dessa forma e como era todo mundo muito carinhoso com todo mundo, sabe? Aqueles abraços e todas essas coisas de afeto que a gente não vivia por aí assim. Aí gente conseguiu criar isso lá no Gaia, isso não existia sempre. (Alice Adnet)

Interessante notar que estes elementos foram nomeados por se tratar do que ficou mais marcante de suas experiências com o Gaia e, justamente por isso, geralmente são os aprendizados que mais conseguiram levar para suas vidas após o programa. Ainda que a maioria dos jovens não tenha saído do curso engajado em um projeto concreto, os valores acessados durante o programa parecem ter reverberado de maneira sutil, mas profunda, norteando escolhas em termos de uma nova visão de mundo:

o Gaia jovem me ajudou a me enxergar, a me escutar e enxergar o meu lugar no mundo, assim, o que que eu faço que realmente me realiza e me traz algum sentimento que seja parecido com o Gaia jovem, sabe? Se alguma coisa me traz um sentimento parecido com o que o Gaia jovem traz, eu, aquela coisa é positiva e aquela coisa é algo que eu quero me aprofundar, assim. (Gabriel Sá)

Neste sentido, as principais transformações geralmente são de cunho pessoal - a exemplo da educadora Gabriela Cilento, que relata seu processo após concluir sua formação no Gaia adulto: “Então, quando eu saí de lá, minha primeira ação foi parar de comer carne. “Foi uma coisa assim, é algo que eu consigo fazer, que não depende de mais ninguém (...) Eu comecei a pensar em pequenas ações comigo. Então parei de comer carne e foi de um dia pro outro”. Ou mesmo transbordando apenas para as realidades mais próximas como família e círculo de amigos, como relata o jovem Rafael: “A maior transformação do Gaia foi eu ter minha própria casa e eu conseguir fazer esse módulo social dentro da minha casa, conseguir transmitir pra outras pessoas o que é o Gaia, (...) porque eu sempre falo, sei lá, eu comprei mesmo o



projeto pra minha vida”. Uma das jovens que participou da primeira edição serrana do projeto e que depois veio a integrar a equipe, relata como esse “despertar de consciência”, ao qual muitos se referiram, tiveram desdobramentos em suas escolhas futuras:

O Gaia não necessariamente me deu ferramentas pra eu construir uma coisa que eu tinha idealizado lá, mas ele me fez refletir e essa reflexão me fez tomar decisões diferentes, sabe? Transformou as minhas decisões, transformou os meus pensamentos, transformou muita coisa, então ele possibilita esse espaço reflexivo que a gente não tem normalmente em outros espaços. (Haydée Lima)

Ainda assim, entre as reflexões e aprendizados acessados durante o programa e sua aplicação concreta na vida cotidiana, há uma distância. O principal desafio relatado pelos entrevistados reside justamente em sustentar o Gaia no “mundo real”, para além de escolhas individuais, fora de uma “bolha gaiana”. Inclusive reconhecendo o privilégio em si que é participar de uma experiência como o Gaia, uma das jovens relata o desconforto que sentia ao comparar a realidade vivida dentro do programa com outras realidades ao redor:

Ao mesmo tempo que eu amava aquele lugar, eu comecei a me incomodar muito pelo fato de ser caro, pelo menos na época, então eu não achava nem um pouco acessível. Todas as pessoas que estavam ali vinham da mesma realidade que eu, eu venho de uma realidade bem privilegiada, eu sou branca, eu sou magra, eu vim de uma família classe média, então assim, eu tinha acessos quase iguais as pessoas que estavam ali comigo. (...) E isso me incomodou um pouco, porque no Gaia a gente falava sobre difundir esse conhecimento, sobre viver junto, enfim, e eu via que tinham várias coisas muito problemáticas que aconteciam, que eram fora dessa bolha, a bolha mágica do Gaia, da gratidão e do Aho. (Lara Gama)

Ainda que ao longo do desenvolvimento do programa a equipe tenha buscado formas de minimizar essa distância entre realidades através do estabelecimento de parcerias, oferecimento de bolsas e atividades externas em projetos comunitários, os próprios jovens de baixa renda participantes do projeto nos lembram a importância de olhar para as relações entre dinheiro, raça e classe em ambientes educativos e de autoconhecimento - o privilégio está para além de ter ou não dinheiro, mas também acesso, apoio emocional, sentimento de pertencimento, e uma real diversidade nos espaços sociais nos quais transitam:

Eu acredito que uma bolsa é você viabilizar que aquela pessoa esteja naquele lugar de alguma forma, principalmente, quando se trata de pessoas da periferia, que não têm dinheiro, pessoas periféricas, pretas, pobres, tudo isso, sabe? Quando você pensa “ah, eu quero que essas pessoas estejam no meu curso” e aí eu vou oferecer uma taxa só de inscrição, mas você não pensa como essa pessoa vai chegar até lá, sabe? Se ela vai ter que pegar transporte público, se é próximo à casa dela, pra que ela vá a pé ou se ela precisa de uma alimentação pra estar nesse espaço, sabe? (Tauane Pereira)

Comentários como este são de suma importância para reconhecermos limitações e avanços de uma proposta pedagógica libertadora e em constante desenvolvimento. No Gaia Jovem Serrano, por exemplo, além de isenção na taxa de inscrição, conseguimos parcerias para a emissão de passagens rodoviárias para jovens vindos de outros municípios que não podiam arcar com os custos de deslocamento. Além disso, criamos uma dinâmica de corresponsabilização financeira, na qual o orçamento do projeto era aberto junto aos participantes a fim de trazer à consciência os desafios econômicos para que todos pudessem estar ali, independentemente de sua condição social. Conforme descrito no relatório do Gaia Jovem Serrano 2015, o exercício chamado de “Amor financeiro” funcionou da seguinte maneira:

Pedimos para cada jovem calcular o quanto gastaria normalmente de passagem de sua casa até o sítio, e os valores variavam entre zero – para os moradores da comunidade ao entorno – e R\$200 – para aqueles que vinham de outra cidade. Somamos esses valores e dividimos o total pela quantidade de participantes, sob a seguinte provocação: “Se todos fôssemos corresponsáveis pela nossa chegada até aqui, quanto cada um de nós teria que investir para garantir a vinda de todos de suas casas até o sítio?”. A conta deu em torno de 40 reais por pessoa, e na sequência recalculamos o quanto cada um deveria investir a mais ou ser reembolsado, caso decidíssemos seguir com esta lógica. Em seguida, cada um se manifestou, individualmente, sobre se precisava ser reembolsado ou não (pois muitos beneficiaram do apoio de transporte ou vinham de carona com os pais, etc.) e se poderiam investir com algum valor a mais para a criação de uma “caixinha Gaia Jovem Serrano”, que permitisse a ampliação do programa para outras pessoas. Tocados pelo fato de poderem estar ali independente de sua condição financeira e desejosos de compartilhar a experiência pela qual passavam de forma tão intensa e verdadeira, a grande maioria se comprometeu com contribuições que variavam entre 10 e 50 reais. A cada módulo seguinte o exercício era repetido e os jovens colocavam na caixinha a sua contribuição daquele mês. Muitos esqueciam de levar, ou ficavam envergonhados por não ter conseguido a quantia prometida naquele mês, ou emocionados de compartilhar que conseguiram uma graninha extra pra poder compartilhar mais... Em todos os casos, era um momento de muita emoção e aprendizado, poder trabalhar questões relativas a dinheiro num ambiente de acolhimento e apoio. (GAIA JOVEM SERRANO, 2016)

Já praticado na Pedagogia Social Antroposófica, o exercício “Amor Financeiro” foi experimentado durante o módulo econômico a partir da identificação da necessidade de trazer à consciência os desafios financeiros partindo da própria experiência imediata dos jovens. Ainda que sob uma memória difusa a respeito da atividade, a qual muitos não souberam explicar durante a entrevista exatamente como aconteceu, foi curioso notar como o exercício do “Amor Financeiro” foi mencionado por diversos deles como um dos pontos altos do programa.

Entretanto, ainda que com a melhor das intenções e com resultados positivos, durante as entrevistas também recebemos uma ressalva negativa por parte de uma das jovens beneficiadas com a iniciativa, que também nos apresenta um importante aprendizado não compreendido naquele momento, como relembra a jovem Milena Laís: “Legal o engajamento para construirmos juntos, do pessoal do Rio falar: vamos ajudar essa galera de São Paulo. Tudo bem. Só que tinha que ter uma escuta da galera de São Paulo, um pouco na questão da exposição... De ‘nossa, a galera de São Paulo precisa’, entendeu?”

Com isso, compreendemos que não basta oferecer uma bolsa de estudos, é preciso estar aberto a realmente ouvir e perceber o campo. Nas palavras de Tauane Pereira, jovem líder comunitária e militante antirracista: “Não é só sobre o que você acha que o jovem quer, mas o que ele tem a dizer sobre isso”. A partir disso, criar condições reais de participação para que este jovem possa de fato usufruir da experiência, se reconhecer entre pares, integrar os aprendizados e levá-los para sua vida cotidiana, transformando suas realidades. A educadora Gabriela Cilento reflete:

As coisas só acontecem quando alguém tá disposto e disponível, quando alguém quer. E pra esse alguém querer, ele tem que entender ou tem que ter a oportunidade de entender que aquilo é importante. Gente correndo atrás de outra coisa... pôr comida na mesa... Como é que você vai falar para um jovem, né, que vem de uma comunidade carente, que você tem uma oportunidade de trabalhar um desenvolvimento humano que vai potencializar o seu ser em ação? (Gabi Cilento)

Neste sentido, a pesquisa nos revelou que apoiar o processo de motivação para o engajamento do jovem em ações coletivas exige mais do que apenas um bom currículo: a própria equipe do Gaia Jovem passou a entender a organização enquanto um organismo e a metodologia Gaia como um processo pedagógico que vai se modificando em interação com o meio - as experiências, os resultados e os feedbacks dos jovens, famílias, colaboradores etc. Para buscar diminuir o choque de realidade

pós Gaia sobre o qual muitos comentaram, o Gaia Jovem Serrano, por exemplo, propôs o que chamou de Gaia Jovem em Ação: projetos a serem realizados pelos jovens em grupo em suas comunidades no período entre os módulos. A título de exemplo, no ano de 2016 os projetos foram: da turma de Nova Friburgo, realização de apresentações criativas e lúdicas em um conjunto residencial popular da cidade; no Rio de Janeiro, criação de uma horta urbana no playground do prédio de uma das jovens; em São Paulo, consistiu em uma campanha de levantamento de recursos para custear o deslocamento até o Vale de Luz, a fim de garantir a participação dos jovens até o final do curso; já em Juiz de Fora, consistiu em oficinas lúdicas sobre sustentabilidade com crianças de uma escola municipal na qual a mãe de um dos participantes trabalhava. Tião Guerra, educador e correalizador do Gaia Jovem Serrano, avalia a ação ao visitar esta escola em particular, alguns anos depois:

O segundo grande valor, para mim, do Gaia do jeito que a gente fez, era a vinculação do que eles viviam lá nos retiros com as suas comunidades. (...) as professoras têm memórias até hoje do grupo de jovens do Gaia que fez atividades naquela escola durante meses. Então essa relação ex bolha né, fora da delícia que era tá lá no retiro, num lugar maravilhoso, todo mundo junto se amando, ou seja, disso transbordar para as comunidades deles, disso transbordar para aquelas áreas periféricas de São Paulo, Juiz de Fora, Rio de Janeiro, Friburgo, enfim, e o fato da gente ter espaço dentro dos retiros para a partilha dessas vivências deles e delas...(...) Isso, para mim, foi formidável. E não me dava medo quando a gente encontrava alguns conteúdos que eu dizia: Ih, caramba, esse conteúdo está muito descolado da realidade... Mas logo na sequência você via os jovens numa tradução daquilo ali: Como é que a gente usa isso para fazer isso lá na escola? Como é que a gente usa isso para fazer...? Então, essa ponte para mim foi fantástica. (Tião Guerra)

Vale considerar também que a juventude é uma fase em si de descoberta, elaboração e experimentação. Fundamentais para a profundidade dos aprendizados relatados, muitos reconhecem o Gaia mais enquanto um “campo” que traz reflexões do que propriamente um “currículo” que traz respostas, no qual o questionamento em si pode ser até mais importante do que incidir na escolha de caminhos pré-estabelecidos:

E eu era tão determinado, assim, ao sonho de ser médico, que é o sonho que eu tenho hoje em dia, mas aí bateu muito assim: “será que eu gosto de ser médico ou será que eu gosto de conhecer a vida? E o que será que gera a vida realmente? O que será que é mexer com a vida? Será que é médico ou será que é plantar?” e eu comecei muito isso e plantei bananeiras, fiz várias paradas. (Rafael Costa)

Justamente por ser uma fase da vida permeada pela exploração de possibilidades mais do que de decisões duradouras, notamos a presença de sentimentos e atitudes de rebeldia, confusão e dificuldade de comprometimento e sustentação. Um exemplo disso é a forma como os jovens lidavam com os acordos criados e pactuados entre eles mesmos e a equipe, um dos momentos mais importantes da programação. O jovem Davi avalia:

Essa história de criar os acordos com todo mundo junto é muito incrível, e é muito especial, e claro que isso não se pode perder. Mas também abre um espaço de que: “Se esse é o acordo que eu criei, eu posso quebrar” (...) Muito provavelmente, nenhum desses jovens viveu a construção de um acordo que eles fossem seguir, sabe? Ninguém nunca sentou na mesa da sala e falou: “Ah, o que pode e o que não pode aqui dentro de casa?” (...) Muito provavelmente ninguém nunca viveu a construção disso, sempre foi alguém que mandou, e você obedeceu, com certeza. (Davi Canella)

Sabemos também que a dificuldade de engajamento não é uma exclusividade do Gaia Jovem e depende das oportunidades disponíveis ou consideradas como tal como, por exemplo, projetos de voluntariado, movimento estudantil, ambientes profissionais, vida em comunidade, outros cursos afins etc. Ainda que houvesse tentativas de realização de ações coletivas, notadamente com o Gaia Jovem em Ação proposto pela equipe, os principais desafios relatados se deram na realização de projetos práticos. O que observamos a partir das conversas que tivemos é que depois de um certo tempo as ações foram se dissipando, seja por falta de tempo ou priorização, ausência de recursos, falta de clareza do propósito em comum, falta de lideranças comprometidas em engajar o resto da equipe ou mesmo em função das responsabilidades cotidianas e do alto poder de dispersão que cidades grandes como o Rio de Janeiro e São Paulo provocam nos jovens:

Eu acho que dá trabalho sustentar esse campo Gaia aqui, no cotidiano, porque é uma abertura. (...) A gente voltou do festival, né, aquela coisa super viva dentro da gente, mas fim de semana que vem tem um aniversário e aí a gente vai pra praia, depois vai beber e no dia seguinte, provavelmente, eu vou tá de ressaca, sabe? E aí, putz, ir pra esse lugar de “voltei pra vida normal”, digamos? Pra voltar pra essa abertura de novo, eu acho que às vezes rola um “já to aqui”, sabe? Agora já deu, no próximo festival a gente vê. (...) Quando você tem que transformar isso no cotidiano de novo, eu acho trabalhoso. (Gabriel Sá)

Com isso, concluímos que, por melhor que seja a intenção em proporcionar um ambiente altamente transformador, o Gaia Jovem às vezes acaba ocupando o lugar

de uma lembrança quase onírica. Percebemos ainda que alguns jovens, mesmo que inconscientemente, parecem atrelar o Gaia Jovem àquele lugar, àquelas pessoas e àquelas experiências vivenciadas, tendo certa dificuldade de levar os aprendizados para suas realidades mais imediatas. Segundo a educadora Ana Leite: “Passar pelo Gaia Jovem e voltar pra um lugar tão extremo como o 3º ano do ensino médio é muito desafiador. Não dá tempo suficiente para cristalizar coisas, dá tempo pra despertar, mas não dá tempo de acomodar o conhecimento, aquilo virar orgânico, aquilo ir pras ações”. Vemos assim que quando levado ao extremo, esse “universo gaiano” pode gerar rupturas, bloqueios, falta de autoconfiança e, em última instância, desmotivação em acreditar que outras formas de vida são possíveis. A jovem Lara comenta este desafio particular do Gaia Jovem em relação ao Gaia para adultos:

Acho que o Gaia adulto, ele muda aquilo que você já criou, reformula, reorganiza, agora, o Gaia Jovem ele é tipo: “Ok, vou começar, como é que eu vou começar?” (...) você está na bolha, no mundo mágico dos sonhos, e você chega na realidade e é o que eu te falei, eu estava vendo Escola da Ponte e fazendo ENEM, em um método super aluno sem luz, então foi super frustrante para mim (...) eu não sabia o que eu queria naquele momento, eu fiquei super confusa. (Lara Gama)

Segundo diversos relatos, este processo pós Gaia gerou sentimentos de desmotivação, dificuldade de concretização e falta de autoconfiança em ser um potencial multiplicador, o que por sua vez levou ao desengajamento. A jovem Lara Rodrigues comenta: “Quando você começa um processo e tem um fim, mas não tem apoio pós, sabe? Tipo, a gente te preparou pro curso, fez você participar do curso e agora a gente vai simplesmente te jogar no mundo, sabe?” Por esta razão, esta pesquisa revela e sugere que investir pedagogicamente no acompanhamento pós, fomentando uma comunidade de ação, inclusive com recursos previstos para essa etapa, pode gerar mais resultados objetivos e coletivos. Como sugere o jovem Davi Canella: “depois do curso, continuar tendo encontros periódicos, e cada cidade de repente ter um tutor, ter essa figura que vai estar ali de referência para conduzir as atividades de acordo com a necessidade dos grupos”.

Com a experiência do Desenho do Projeto de Vida (DPV), um dos desdobramentos da metodologia do Gaia Jovem, percebemos que o processo da tutoria é um recurso pedagógico, por exemplo, que aproxima e diminui esse baque pós Gaia, porque “sai da teoria e da idealização de como o mundo deveria ser, e volta para uma espécie de o que eu posso fazer para que o mundo seja um pouquinho mais

próximo do que eu acho que ele poderia ter sido”<sup>89</sup>. Gabriela Cilento, educadora no Gaia Jovem e idealizadora do DPV, relata:

A tutoria é um espaço de escuta individual, um espaço de escuta que não é ativo, o tutor tá lá só pra escutar, e aí vai fazer perguntas geradoras e mobilizar o engajamento do que tá disponível ali. Então, às vezes são resultados que podem parecer pequenos, mas que são grandes, porque é um desafio para aquela pessoa alcançar o ser em ação dela. Tipo... ele não vai construir uma cisterna na casa dele, mas ele vai cuidar de alguma coisa que bloqueava ele a alcançar o potencial dele como ser, e é só a pessoa que sabe. (Gabi Cilento)

Em termos objetivos, esta pesquisa nos mostra que a combinação entre a realização de projetos práticos e o acompanhamento pedagógico após o curso são dois elementos chave no fortalecimento da metodologia de um projeto como o Gaia Jovem. A educadora Priscila Accioly reflete sobre como um projeto pedagógico empoderador deve proporcionar espaços de reconexão visando a ação, e o quanto a falta de confiança na capacidade de concretização das juventudes pode ser um fator limitador do potencial destes mesmos jovens: “o Gaia Jovem precisa ser esse espaço impulsionador, uma vez que ele se reconectou, um espaço impulsionador de expressão dos seus sonhos, dons e talentos, aqui e agora. Pois é tempo já, o jovem já tá pronto, ele não precisa ser adulto para se manifestar”. A fala da jovem Tauane confirma esta percepção:

Foi um lugar que me permitiu ver outras formas de se viver, e questionar as formas que eu vivo, sabe? Então, acho que o Gaia, pra mim, é esse lugar de ampliar a visão, fazer você enxergar mais longe, sabe? Do que já se vê. Eu sempre enxerguei bastante longe, né? Mas eu não sabia que eu podia chegar lá quando eu quisesse. (...) Eu acho que o Gaia ele plantou uma sementinha dentro de mim e ele tá dentro de mim, né? E acho que é uma escolha minha acessar ele em outros lugares, sabe? (Tauane Pereira)

Assim sendo, talvez o principal aprendizado desta dimensão objetiva é o fato de que o exercício de ir pra ação nutre de volta a motivação para o engajamento. Ou seja: estas reflexões, descobertas e aprendizados, quando colocados em prática de forma mais ou menos autônoma, geraram sentimentos de confiança e pertencimento que fizeram essas pessoas retornarem ao Gaia Jovem, ou mesmo levá-lo como uma lembrança positiva e presente em suas escolhas de vida até hoje.

---

<sup>89</sup> Comentário da autora durante a entrevista com a educadora Gabriela Cilento, em 05 de novembro de 2021



Acho que o Gaia traz exatamente essa reflexão de rever quem sou eu no mundo, que mundo é esse que eu vivo, que que o mundo tá precisando, que que eu posso oferecer, como agir diante do que existe e ter boas ferramentas pra isso, pra mudança que é necessária, pra virada que é necessária. (Alice Adnet)

Encerramos essa dimensão objetiva da análise de dados com o entendimento geral de que o que motiva o jovem a se engajar em ações coletivas passa por estimular um olhar crítico e curioso para si e para o mundo, no sentido de entender o seu lugar de maior potência, e usar esta auto descoberta a serviço da transformação da realidade ao redor - o que aqui estamos chamando de “Ser em ação”.

### **7.3 (Des)motivação e (des)engajamento: a experiência da Urucum e do Horto Florestal**

Entre erros e acertos, esta pesquisa nos revelou que o Gaia Jovem acumulou importantes aprendizados em sua trajetória. Se nossa questão de pesquisa se dedica a questionar a motivação para o engajamento das juventudes em ações coletivas, nos parece útil investigar ações coletivas do Gaia Jovem que em algum momento geraram desmotivação e/ou desengajamento. Por tudo que exploramos até aqui, acreditamos que isto não significa que as referidas ações foram um fracasso em si, mas que, assim como todo organismo vivo, tiveram seu tempo de vida útil até se transformarem em outra coisa.

O primeiro caso a nos debruçarmos é o projeto Urucum. Trata-se de uma comunidade rural formada por quatro jovens gaianos que haviam passado pela Jornada de Aprendizagem do Gaia Jovem no sítio Vale de Luz entre os anos 2015 e 2016, e em 2017 resolveram embarcar na empreitada de morar no sítio Vale de Luz e gerenciar o espaço de vivências. Durante quase um ano, Haydée Lima, Davi Canella, Pedro Dante e Clara Mello fizeram o casarão da família Canella Guerra de moradia, repaginaram a marca e a identidade visual do sítio Vale de Luz (incorporando o “Urucum” ao nome), cultivaram uma agrofloresta, experimentaram na prática os aprendizados do Gaia Jovem para a vida em coletivo com base em muitas partilhas e criação de acordos, estavam prestes a assumir a nova diretoria da associação e lançar um canal no Youtube para compartilhar com outros jovens a experiência.

Em setembro daquele ano receberam uma proposta de parceria da ecovila Inkiri Piracanga, na qual foram oferecidas duas bolsas para participarem da Escola da Natureza, onde iriam passar alguns meses estudando permacultura, bioconstrução, agrofloresta e vivenciando a vida em comunidade proposta pelo local. De imediato os quatro jovens toparam o convite de visitar o local por algumas semanas, e dois deles seguiriam no curso, com o compromisso de, na volta, compartilharem e aplicarem os conhecimentos recebidos na implementação do projeto Urucum. No entanto, alguns dias depois da chegada dos jovens ao local, recebemos a notícia de que haviam desistido de criar a comunidade no sítio Vale de Luz e que desejariam seguir rumos distintos: Haydée e Clara voltariam para o Rio de Janeiro para concluir seus cursos de graduação e Pedro e Davi ficariam na ecovila, na qual chegaram a residir por alguns anos.

Esta notícia pegou mais ou menos de surpresa as partes envolvidas que estavam contando com o projeto dos jovens na serra fluminense: alguns se viram decepcionados com a falta de comprometimento deles perante os compromissos que estavam sendo estabelecidos (criação de uma nova diretoria da associação e recebimento de verba pública via edital para criação do canal no Youtube), outros demonstraram pouca surpresa com o desengajamento de indivíduos tão jovens frente às grandes responsabilidades que estavam sendo assumidas (sustentar física e energeticamente um sítio, espaço de vivências e a diretoria de uma associação) e perante ao encantamento de estarem em um local completamente novo, com muitas pessoas residentes e viajantes e, sobretudo, com uma sólida estrutura. A jovem Haydée, que já havia passado uma experiência anterior na comunidade, comenta:

Eu falei na última reunião que a gente teve no Vale de Luz antes de viajar: gente, essa é a última reunião que a Urucum tá tendo, provavelmente, porque eu tenho certeza que vocês não vão querer voltar. Porque eu sabia o quanto era brilhante, o quanto, enfim, apaixonante era à primeira vista, sabe? Principalmente pra quem nunca saiu de casa e foi viver um negócio muito louco pela primeira vez, com todas as possibilidades que Piracanga oferece também, né? (Haydée Lima)

Conversar com as pessoas envolvidas durante essa pesquisa foi, particularmente pra mim, um exercício interno de compaixão e desapego, uma vez que eu mesma estava muito envolvida no projeto. Com algum distanciamento anos depois, foi possível compreender que de fato a Urucum era um passo maior do que aqueles jovens poderiam dar naquele momento, entender isso é parte da maturidade

de um adulto, e que o jovem realmente ainda está em construção. Lucia Casoy, educadora do Gaia Jovem e uma das fundadoras do sítio Vale de Luz, que acompanhou de maneira relativamente próxima a empreitada dos jovens gaianos, avalia que “não teve um ambiente suficientemente acolhedor para que eles pudessem desenvolver de fato os projetos deles. Ali, o Vale de Luz era um lugar ainda vazio, quando eles chegaram lá eles teriam que ser de novo pioneiros... Talvez eles fossem muitos jovens para isso”. Isso também foi compreendido posteriormente pelos próprios jovens envolvidos na empreitada. Dante, um dos jovens que escolheu permanecer na ecovila, admite que

Tinham várias pessoas mais velhas confiando na gente e trazendo para a gente a responsabilidade de ancorar aquilo que a gente queria ancorar. Eu sinto que isso internamente mexeu com a gente e a gente nem percebeu, parecia ser uma coisa muito grande, e parecia ser um peso muito grande, a gente se sentir preso a uma terra. (Pedro Dante)

Este episódio nos traz uma importante reflexão em termos da nossa questão de pesquisa: se a motivação é o aspecto subjetivo que leva ao engajamento em termos objetivos, na mesma medida, um processo emocionalmente desmotivador também leva ao desengajamento da ação coletiva. Nas palavras de Davi, que chegou a residir na ecovila da Bahia por alguns anos após o fim da Urucum pondera que

Quando o negócio começa a ficar muito difícil, eu já olho para isso e começam a aparecer muitos outros defeitos, sabe? O olhar que eu tenho para a situação é totalmente pessimista, então faz todo sentido pular do barco. (...) Pode ser que você esteja em uma situação que você fale: “Cara, não é isso que eu quero viver, não é isso que eu quero estar passando nesse momento, eu não quero estar nesse projeto nesse momento, e eu vou sair”. Aí é claro, você precisa lidar com a responsabilidade de sair disso. (Davi Canella)

A partir do conversado nas entrevistas, os próprios jovens reconhecem que a desistência deles do projeto, à época, deixou algumas arestas para aqueles que tiveram que assumir a responsabilidade da Urucum, que existe até hoje. Ainda assim, é interessante observar, pelo relato de como esta experiência ficou marcada neles, de que maneira a frustração e o desengajamento podem também gerar aprendizados e que o reconhecimento disso é um ato de maturidade no desenvolvimento cognitivo do jovem:

A gente sentou, conversou e pôde se olhar e observar que não estávamos no mesmo plano, não estávamos preparados para arcar com a reponsabilidade

que é criar uma comunidade sozinhos, uma comunidade nossa, começar uma coisa do zero. E acho que foi um dos passos mais maduros que a gente deu, porque foi um pouquinho antes da associação ser criada, e aí a gente teve a oportunidade de ver alguma coisa muito grande prestes a acontecer, (...) negar isso e falar: “Olha, com a experiência que eu tenho, com a idade que eu tenho, não consigo segurar isso”. (...) Foi maduro porque a gente teve que aceitar que não deu, mas a gente teve que arcar com as coisas que acontecem quando não dá, né? Quando não dá tem frustração, tem desorganização, tem um monte de coisas. (Pedro Dante)

Com isso, compreendemos que ciclos começam e terminam dando vida a novos caminhos e aprendizados, ainda que com consequências subjetivas, sociais e objetivas diversas. Após a realização do Festival de 2017, que contou com a participação ativa dos jovens da Urucum na equipe de organização, a experiência do Gaia Jovem nos oferecia muitas pistas empíricas de por onde ir. Embora tenham sido experimentados, não podemos dizer que os aprendizados tenham sido de fato incorporados, uma vez que o projeto se encontrava sem recursos e sem força de mobilização para continuar existindo enquanto um programa integrado, ficando restrito a parcerias institucionais pontuais e iniciativas dependentes de oportunidades de financiamento esporádicas.

Mas o campo também tem a sua sabedoria e naquele ano tudo indicava que não era hora de agir, nos convidando a transformar a crise em oportunidade: se por um lado era desanimador insistir em sustentar o projeto sem recursos, por outro nos demos conta de que o melhor que poderia ser feito naquele momento sem uma equipe motivada seria justamente investigar mais profundamente o engajamento das juventudes em ações coletivas. Neste sentido, o projeto entrou em suspensão até se encontrar nesta pesquisa de doutorado, iniciada em 2018 e a tentativa de aplicação da metodologia do Gaia Jovem no projeto de extensão no Horto Florestal em 2019, sobre o qual falaremos a seguir.

Iniciado o doutorado, o primeiro impulso da pesquisa foi elaborar um projeto para reunir jovens um torno de uma comunidade de aprendizagem dispostos a vivenciar uma jornada de aprendizagem baseada em projetos inspirada no currículo do *Gaia Education*. Ou ao menos fomentar a existência de um campo para isso, pois sabíamos que se tratava de um processo vivo que, ao longo da investigação, levaria ao surgimento de novas questões. Por acreditar no diálogo entre várias formas de produção e compartilhamento de experiências e conhecimentos, optamos naquele momento por realizar uma pesquisa-ação participativa. Neste processo de construção, abriu-se a oportunidade de criar um projeto de extensão universitária no contexto da

comunidade urbana Horto Florestal, localizada no Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. Cedido para os trabalhadores que migraram para a região para a construção do Jardim Botânico na época do Império, o local é privilegiado pela natureza e vive hoje conflitos relacionados à posse do território. Conforme relatamos na primeira edição do Caderno EICOS, intitulada “Desafios Comunitários”, o Horto Florestal

tem sido palco de demandas de interesse territorial por parte do poder público e do capital especulativo imobiliário, com ações para reintegração de posse de terrenos públicos, apoiado por segmentos representativos da grande mídia. Por gerações, a comunidade tem resistido coletivamente na luta em defesa da manutenção do seu direito à moradia, justiça social e preservação da natureza local (CARVALHO et al., 2020).

Neste sentido, a proposta do projeto era integrar ensino, pesquisa e extensão, articulando atividades da graduação e pós-graduação da UFRJ junto a moradores e amigos da comunidade do Horto Florestal. A partir de fevereiro de 2019 começamos a realizar uma série de encontros temáticos de reflexão e realização de ações ligadas a assuntos de interesse da comunidade como Cidadania, Redes, Território, Inclusão social, Lideranças, Sustentabilidade, Cultura e Comunicação. Fruto deste processo de interação entre estudantes e moradores, foi iniciado um mapeamento cultural do território a fim de conhecer a história viva do local e definir os próximos rumos do projeto pelos jovens, para os jovens.

Neste primeiro ciclo, o escopo do projeto voltava-se para a criação de laços afetivos junto à comunidade, além de criar e fortalecer um núcleo gestor das atividades empregando as metodologias do Gaia. No entanto, fomos surpreendidos com a baixa adesão de moradores da comunidade, por razões próprias à dinâmica do local e em certa medida alheias à nossa vontade. Isso nos levou a mudar a estratégia no segundo semestre, experimentando diferentes atividades a fim de encontrar estes jovens, o que de toda forma acabou não acontecendo. A estudante de Psicologia da UFRJ que participou da ação avalia algo que podemos considerar uma dimensão social deste desengajamento:

Inicialmente eu acho que é isso, estava todo mundo motivado, a gente fez reunião, chegou lá, foi legal, foi uma boa galera naquele primeiro encontro, só que eu acho que a partir do momento que não se manteve, esse número de pessoas foi diminuindo, e a gente começou com um novo sub objetivo de alcançar mais os jovens, a gente depois ficou um pouco mais com esse foco. Aí não deu certo, eu acho que começou a desmotivar. Porque a gente estava fazendo reunião para tentar trazer, e começou a não dar certo, começaram a não vir, acho que acabou desmotivando a galera. E aí indo menos gente,

também quem vai para lá, quem ainda estava indo pode ver também que teve essa diminuição, e se sentia mais desmotivado, acho que fica meio que uma bola de neve. (Bruna Calmon)

Com esta aparente falta de resultados, o interesse dos alunos no projeto também foi diminuindo e traduzindo-se em um esvaziamento do projeto ao longo dos meses. Cabe ressaltar que embora a participação em projetos de extensão seja um fator condicionante para a conclusão do curso de graduação, todos os alunos do projeto estavam participando de forma voluntária, coincidindo com outras atividades acadêmicas, profissionais e mesmo pessoais. Ao avaliar os motivos objetivos desta desmobilização, o jovem estudante de Ciências Sociais Nicholas Santos acredita que

Por ser algo voluntário e não remunerado, a gente entende que muitas pessoas tenham outras prioridades e acabem saindo do projeto e pra repor esses estudantes, muitas vezes, existe uma dificuldade. E também no estabelecimento das funções e deveres pra cada participante, talvez isso também tenha sido uma frustração de não poder pedir mais celeridade, mais engajamento. Não era possível fazer essa cobrança. (Nicholas Santos)

Assim sendo, no final de 2019, seis moradores e oito alunos de graduação da UFRJ de diferentes cursos (psicologia, arquitetura, ciências sociais, biologia e química) ainda participavam ativamente do projeto, que em seu auge de participação também contou com um grupo de WhatsApp entre os moradores da comunidade, alunos da UFRJ e parceiros externos, além de três grupos de trabalho (Produção, Comunicação e Mobilização). De fato, tratava-se de uma ação até então desconhecida pelas partes envolvidas, e os resultados ao final do ano poderiam parecer pouco interessantes para aqueles que talvez estivessem mais interessados em repercussões concretas do que um processo de mobilização comunitária na forma de uma pesquisa-ação participativa, com todas suas etapas, descobertas e mudanças de rota. O estudante de Biologia relata como vivenciou esse processo subjetivo de desmotivação:

Cara, chegou um momento do projeto que as pessoas estavam sem ânimo. Tipo, esse momento meu demorou para chegar, foi no final do projeto, bem no final mesmo. Eu lembro que demorou muito para chegar, as pessoas estavam desanimadas, e eu estava meio bolado com isso, porque eu estava afim, e isso foi esvaindo. Porque não adianta, eu não ia conseguir fazer aquilo tudo sozinho, é longe de mim, nunca ia conseguir fazer nada sozinho. E bom, o nosso corpo de pessoas foi diminuindo, o interesse foi diminuindo, dessas pessoas, e conseqüentemente o meu foi. Eu achei um momento que você também estava meio desacreditada no projeto, e a situação ficou ruim, era

uma coisa muito boa que se perdeu, e isso acontece, é uma coisa natural, as coisas morrem. (Luka Amaral)

Com isso, a mobilização para participação no início de 2020, que já estava frágil, foi finalmente interrompida com a pandemia de COVID-19 e a necessidade do isolamento social enquanto estratégia coletiva. Sendo assim, optamos por interromper as atividades do projeto de uma maneira geral, confiantes de que quando fosse possível voltarmos às ruas com segurança, novos desafios nos encontrariam na comunidade do Horto Florestal, bem como a esperança renovada nos processos coletivos como um caminho potente, e não por isso menos desafiador, para a mobilização comunitária e a justiça social. Tendo em vista o contexto político do país, a ausência de recursos do projeto e o baixo envolvimento da comunidade, sentimos que a pesquisa de doutorado em si não deveria seguir pelo caminho da pesquisa-ação neste contexto específico e fizemos uma escolha em debruçarmo-nos sobre o estudo de caso do Gaia Jovem em particular.

Em todo caso, assim como a experiência do desengajamento de jovens do projeto da Urucum, os aprendizados do projeto no Horto Florestal contribuem para a nossa investigação sobre motivação e engajamento das juventudes em ações coletivas. Inclusive, entendendo como as reflexões em torno da desmotivação e do desengajamento podem ser úteis e fornecer boas pistas de como seguir adiante – e também a hora de parar. Por fim, este processo sistêmico de olhar as dimensões subjetivas, sociais e objetivas configuram esta relação dentro-fora que propomos com a tese que aqui defendemos em torno do “Ser em Ação”, como veremos a seguir.

#### **7.4 Ser em ação**

*Educar pelo intelecto sem pensar no coração pode levar a progressos, mas igualmente a catástrofes éticas. Educar o coração sem pensar no intelecto não faz mal algum, mas não leva a progresso nenhum. É preciso equilibrar os dois.*

(Dalai Lama, apud Campos, 2017, p.382)

Considerando que este estudo se interessa pelo processo de motivação e engajamento, convém esclarecer que a motivação para este estudo foi investigar as dinâmicas inerentes à ação coletiva a fim de que jovens possam manifestar seu potencial de criação de realidades, conectadas às suas mais profundas motivações interiores, e cujo engajamento se traduziu nesta pesquisa de doutorado. Para tal,



empreendemos esta investigação a respeito dos aspectos subjetivos, sociais e objetivos do engajamento jovem em ações comunitárias, e de que forma a proposta pedagógica do Gaia Jovem se relaciona com isso. Em suma, a tese que ora apresentamos é de que o que motiva um jovem a se engajar em uma ação coletiva é “ser em ação”. Ou seja, o indivíduo ter um espaço de elaboração interna a fim de melhor conhecer o seu “ser”, processo que só é completado ao ir para a “ação”, uma vez que é justamente o mundo ao redor que irá validar, desafiar, aprofundar ou, simplesmente, nutrir de volta este ser.

Sob a perspectiva da Ecologia Social, nos interessou refletir sobre essa dinâmica do ser e estar em ação no mundo. Após alguns anos de envolvimento com ativismos sociais e também com processos de descoberta interior, pude perceber que autoconhecimento é uma estratégia política - porque a partir do momento que o indivíduo se conhece, ele pode compreender onde melhor se situa neste jogo. O que a própria atuação em movimentos sociais me demonstrou foi que não adianta estar nas lutas sociais simplesmente para fazer pelo outro, sem entender quais são os gatilhos pessoais, traumas geracionais e crenças limitantes - que, por mais que não se queira ou não se tenha consciência, irão afetar as imagens de mundo do indivíduo e, por consequência, sua ação nele. De maneira análoga, também não adianta apenas empreender a busca interna, isolada da realidade material ao redor, e não colocar em prática aquilo que se tem para oferecer ao mundo. Além de confirmar esta hipótese, esta pesquisa revelou que o próprio exercício de se conhecer, ir pra ação e ser nutrido de volta por ela talvez seja exatamente o que falta em um mundo em vias de destruição ambiental e social.

Um dos fundamentos do materialismo histórico e dialético é o que Karl Marx (2015) chamou de "*práxis*" - conceito que, embora tenha raízes em Aristóteles, ele se apropria e aprofunda. Ao comentar a obra do filósofo Feuerbach, Marx argumenta o que ficou conhecido como sua "Tese XI": "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2015, p.535). Com isso, o também filósofo defendeu que não basta a interpretação do mundo, mas sim sua transformação - pedra fundamental do seu trabalho a respeito da luta de classes e a superação do capitalismo, sobre a qual se apoia grande parte da sociologia ocidental moderna.

Barbosa (2010) explica que esta abordagem "conclama à unidade indissolúvel entre teoria e ação" (p. 16), sendo uma crítica ao objetivismo científico que se

posiciona apartado e meramente observador da realidade material. Mais do que isso, "a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade" (KOSIK, 1976, p. 202, apud BARBOSA, 2010, p. 16). Segundo o materialismo dialético e histórico de Marx, os fenômenos naturais e sociais não seriam abstrações do pensamento, mas fenômenos reais e em processo de transformação permanente, enquanto a consciência e o mundo simbólico das ideias seriam justamente um reflexo desse mundo material com o qual se interage, e, através da prática, o transforma e, dialeticamente, também se transforma (BARBOSA, 2010).

Esta afirmação da prática como lugar de elaboração, experimentação e aprofundamento da compreensão conceitual e simbólica do mundo coaduna a tese que aqui defendemos. Mais especificamente, o "Ser em Ação" se refere não apenas ao conhecimento teórico do mundo, ao qual Marx se refere em sua obra, mas também, e sobretudo, ao conhecimento de si próprio - uma espécie de "filtro" que atua na própria produção de sentidos sobre si, o outro e o mundo. Assim, estas três dimensões - autoconhecimento, conceituação simbólica do mundo e realidade objetiva - se relacionam mutuamente sob as três dimensões que utilizamos enquanto categorias de análise nesta pesquisa, com o apoio da teoria da Ecologia dos Sentidos: através das interações sociais, são produzidos sentidos e percepções subjetivas em relação a si próprio e à realidade objetiva ao redor, da mesma forma que a ação objetiva também contribui para a produção de novos sentidos, transformando constantemente as percepções subjetivas de si mesmo e do mundo.

Neste estudo de caso sobre a experiência do Gaia Jovem, diversos jovens relataram terem descoberto, através de atividades autorreflexivas e mediadas em grupo, que possuíam mais capacidade de transformação de suas realidades do que haviam imaginado. Isto porque, como o estudo revela, olhar para habilidades, recursos e oportunidades trouxe sentimentos de confiança, que gerou a motivação necessária para traduzir-se em engajamento em ações concretas. Através da análise das entrevistas, foi possível constatar que a transformação interna proporcionada pelas vivências do Gaia produziu sentidos que se desdobraram em escolhas de vida no campo dos estudos, trabalho, família, alimentação, hábitos sustentáveis etc., traduzindo uma visão de mundo aplicada na prática. Ainda que em maior ou menor escala, é justamente este processo que chamamos de "Ser em Ação".

Neste sentido, é importante também ressaltar o papel que a aprendizagem em comunidade desempenha nesta dinâmica, conforme nos lembra Wenger (1998) ao afirmar que “a aprendizagem ocorre por meio de nosso envolvimento em ações e interações, mas incorpora este engajamento na cultura e na história. Por meio dessas ações e interações locais, a aprendizagem reproduz e transforma a estrutura social em que ocorre” (p. 13). O que este estudo nos revela é que a sensação de acolhimento e pertencimento gerados pela dinâmica de estar “na comunidade Gaia” levou a aprendizados profundos, fundamentados no despertar individual e mediados pelo coletivo. Nas entrevistas, muitos disseram terem encontrado uma comunidade e conhecimentos que de alguma forma já procuravam, mas não sabiam, como relata Felipe Lopes: “Depois que eu vi o programa do Gaia, eu me senti muito chamado para aquele conteúdo, não sabia o porquê ainda, mas senti o chamado. Eu só fui entender o porquê anos depois, na verdade”. Este tipo de depoimento reforça o papel do educador no sentido de proporcionar o que o educando precisa, mas talvez ainda não tenha consciência - ou, nas palavras de Gilberto Gil, “povo sabe o que quer / Mas o povo também quer o que não sabe”.

Após terem passado pela experiência do Gaia e constatarem mudanças em suas próprias vidas, vários jovens manifestaram o desejo de também realizarem projetos do tipo. A jovem Alice Adnet, que depois da participação na jornada de aprendizagem decidiu cursar Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa e investir em outras formações semelhantes, relata:

Toda essa forma diferente de educação que o Gaia me trouxe, me abriu os olhos e (...) ter passado por essa vivência me fez perceber como é que isso me interessa, sabe? Como é que eu fico animada de pesquisar sobre, então, isso me anima muito na faculdade assim e agora nesse estágio que eu vou começar. (...) Olha só que coisa sensacional fazer o Gaia, depois fazer *Dragon Dreaming*, Germinar, Educação no campo... (Alice Adnet)

Ainda assim, não se trata de um processo simples - como as pessoas também não o são. Nas entrevistas diversos jovens também comentaram sobre o desafio de levar os aprendizados e provocações do Gaia para a vida cotidiana, sobretudo com pessoas que não compartilham da mesma visão de mundo:

Eu sentia muito isso em mim, esse impasse, assim de “nossa, mas as pessoas têm que entender que...”. Mas a gente não pode, realmente, insistir. Isso é um aprendizado, pra mim, de deixar cada um ter o seu tempo mesmo, né? E, ao mesmo tempo, eu acho que tem a ver com essa investigação. Uma

das perguntas que está mais presente pra mim é como fazer as pessoas se interessarem e reconhecerem a importância de despertar, de se conhecer. Isso é uma pergunta que eu acho muito boa em si, a pergunta, mas estou nessa investigação também. (Yasmin Novaes)

Há de se lembrar também que neste período da vida geralmente o jovem está passando por um momento intenso de autodescoberta, afirmação de identidades e experimentação de possibilidades, o que pode vir a se traduzir em dificuldade de aprofundar, se comprometer, sustentar, ou mesmo de ter certezas. Por isso, muitas vezes cuidar do autoconhecimento e da dimensão processual do grupo não é garantia de sucesso na realização em si. A própria experiência da Urucum e do Horto Florestal, por exemplo, nos evidenciaram como desafios próprios ao processo, somados à aparente falta de resultados concretos, geraram sentimentos de desmotivação que acabaram levando ao desengajamento. Com isso, também fica o aprendizado sobre manejar expectativas (nossas e dos jovens):

o Gaia dá um monte de conteúdo, mostra uma nova visão de mundo e fala: “Você pode! Vai lá!” E essa liberdade criativa também (...) de incentivar “Vai, propõe alguma coisa”, pegar esse bastão, como se houvesse uma expectativa muito grande em cima do jovem. Só que o jovem só está ali dentro do processo dele, precisando estar um pouco mais passivo. (Davi Canella)

Por esta razão, atividades de apoio reflexivo guiado se revelam como um lugar importante de elaboração e devem ser compreendidas no projeto pedagógico. No Gaia Jovem Serrano, por exemplo, realizamos atividades chamadas de “Digestão Criativa” no final de cada módulo, que consistia em revisar os conteúdos e aprendizados que haviam sido experimentados ao longo dos dias, de maneira lúdica, intercalando momentos de autorreflexão e interação com o grupo. Outro exemplo, foi a própria entrevista para esta pesquisa, sobre a qual muitos jovens se referiram como um momento importante de reflexão e ressignificação de sua própria experiência.

Sendo assim, o que propomos com esta tese sobre “Ser em ação” é um maior equilíbrio entre as faculdades humanas do pensar, sentir e agir - no qual a ação no mundo e todo *feedback* (seja na forma de validação ou de frustração) advindo dela seria o elemento necessário a fim de romper com a dicotomia binária razão versus emoção. Em termos filosóficos, um dos postulados principais da Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017) diz respeito à retórica aristotélica na qual o *logos* são as “estruturas neuronais que permitem o pensamento enquanto mecanismo de regulação de nossa própria existência relativamente às dos outros seres e à do mundo objetivo”

(p.317), o *patos* “a dimensão corporal do ser que faz virem à tona sensações, emoções e sentimentos” (p.317) enquanto o *etos* se refere à “meta reflexão do pensamento relativamente às suas próprias capacidades de representação (...) que temos do nosso agir” (p.317). Neste sentido, concluímos que a motivação (desperta sensitivamente pelo *patos*) levaria ao engajamento (mobilizado por valores éticos fruto do *etos*), ambos mediados pelo processo de consciência (resultante da atividade cognitiva do *logos*).

Com esta pesquisa foi possível constatar que a produção de sentidos do indivíduo gera resultados objetivos no mundo, quer se tenha consciência deste processo ou não. O que observamos é que da mesma forma que a motivação leva ao engajamento e a desmotivação, por sua vez, ao desengajamento, o sentimento de inconformidade tende a gerar engajamento pela mudança, enquanto o sentimento de desconforto pode levar, por sua vez, ao desengajamento. Reunindo as dimensões subjetiva, social e objetiva deste processo, chegamos ao que poderia ser considerada uma dimensão “sistêmica”, para além da capacidade de um único indivíduo de pensar, sentir e agir, englobando a complexidade que entretetece as muitas formas de vida - e sobre a qual fica o desejo de aprofundar em uma próxima pesquisa. Concluímos assim este estudo com a esperança de, com ele, estar produzindo sentimentos daquilo que Joana Macy chamou de “esperança ativa”:

Seja qual for a situação que enfrentamos, podemos escolher nossa resposta. Quando enfrentamos desafios esmagadores, provavelmente podemos sentir que nossas ações não contam muito. No entanto, o tipo de respostas que damos a eles e o quanto acreditamos que elas fazem diferença são moldadas pelo modo como pensamos e sentimos sobre a esperança. (...) . A esperança passiva é esperar que agentes externos façam o que desejamos. Esperança Ativa é sobre tornar-nos participantes, sermos atuantes e promotores do que almejamos. (MACY, 2020, p. 12-13)

## 8 DISCUSSÃO

Após termos perpassado estudos e teorias de diferentes campos do conhecimento que, sob perspectivas distintas e complementares, nos apoiaram a investigar a relação entre juventudes, comunidade e engajamento, e munidos de algumas percepções a partir da análise de dados do trabalho de campo, convém agora

retomar algumas destas contribuições e refletir sobre como elas se relacionam com a nossa pesquisa.

Primeiramente, a teoria da Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017) embasa o enquadramento escolhido para organizar a leitura do campo entre as dimensões subjetiva, social e objetiva. Mais especificamente, nos interessou as estruturas progressivas que compõem os sentidos e que são produzidas graças: a) à capacidade *cognitivo-afetiva* do indivíduo, b) a seus valores *morais e éticos*, e c) a suas *condições materiais de existência* em relação ao mundo social e natural que o rodeia. Vale ressaltar, mais uma vez, que a escolha das categorias serve a um propósito organizacional da análise e interpretação dos dados, mas não quer em absoluto dizer que se trata de dimensões estanques, uma vez que estas estruturas progressivas se interpenetram mutuamente na produção de sentidos do vivido – daí o nome Ecologia dos Sentidos.

O aspecto interno, (a) *cognitivo-afetiva*, ou, como nomeamos em nossa pesquisa “dimensão subjetiva”, diz respeito à relação do indivíduo consigo mesmo. Esta dimensão da produção dos sentidos emana das estruturas mentais [*logos*] e tem o *corpo [patos]* como “casa da nossa vida”: o pensamento racional e sua capacidade de invenção que permitem ao indivíduo tanto “modelar sentidos” quanto deduzir conhecimentos de modelos formais (p. 371). Na análise das entrevistas, foi possível constatar por exemplo como os relatos a respeito das vivências no Gaia Jovem remetiam a experiências sentidas naquele tempo-espaco pelo corpo e que posteriormente puderam ser processadas racionalmente, inclusive dentro da própria entrevista. Por esta razão suas lembranças se mostraram de ordem mais simbólica do que objetiva, mas não por isso menos marcantes, pelo contrário: o que chamamos de “pedagogia do sensível” nos mostrou como a aprendizagem orientada pela sensibilidade pode ter sentidos produzidos de maneira mais profunda e duradoura.

Já dimensão externa, que aqui chamamos de “objetiva” diz respeito às (c) *condições materiais de existência*, ou seja, os contextos políticos, econômicos, culturais e ambientais em torno de um indivíduo, que são por ele influenciados e também influenciam sua capacidade *cognitivo-afetiva*. Aí reside a importância do mapeamento quantitativo do contexto sociocultural dos entrevistados através do questionário tipo *survey* - com ele, pudemos ter uma dimensão um pouco mais precisa sobre como a juventude gaiana pesquisada se apresenta em relação ao contexto mais geral das juventudes brasileiras. Além disso, nesta dimensão muito nos interessou

questionar sobre os desdobramentos que o Gaia Jovem proporcionou na vida destes jovens, seja de ordem mais objetiva (como uma mudança na alimentação ou criação de um projeto, por exemplo) ou mais simbólica (descobertas pessoais no sentido de autoconhecimento que levaram a escolhas futuras de diversos tipos, por exemplo). Isto reforça a percepção de que a produção de sentido não é um movimento unilateral, e se interpenetra entre os mundos internos e externos, se influenciando mutuamente.

Seguindo este raciocínio, no campo interagente entre as dimensões anteriores (e todas devem ser vistas como totalidades do vivido), reside a (b) *ético-moral*, que aqui chamamos de “dimensão social”. Sendo ao mesmo tempo individual e coletiva, ela manifesta-se na expressão do “mundo interno” no “mundo externo”, por meio da capacidade de articulação de linguagens múltiplas: “Ainda que a consciência de ser seja estritamente individual, ela só se reconhece, geneticamente, no outro (...) [através de] relações entretidas com outras consciências que encontramos graças à comunicação” (p. 372). Ou seja, graças à nossa capacidade comunicativa é possível compartilhar percepções de mundo e se influenciar mutuamente, o que pode ser ampliado com dispositivos pedagógicos orientados à ação coletiva, como no caso do Gaia Jovem. Conforme nos demonstra esta pesquisa, através de partilhas, dinâmicas de grupo, criação de acordos coletivos e momentos de criação e lazer em comunidade foram ativados sentimentos de pertencimento, identidade e confiança que possibilitaram uma maior interação social e interpenetração de sentidos produzidos.

Este aspecto interacional da motivação para o engajamento através de processos pedagógicos em comunidade, conforme proposto pelo Gaia Jovem, também é abordado por Etienne Wenger (1998) a respeito das comunidades de prática, cujas reflexões também nos apoiam neste estudo. Em busca de uma “teoria da ordem social baseada na aprendizagem”<sup>90</sup> (p. 15), o autor se baseia em algumas premissas (p.4) que se aproximam da proposta pedagógica do Gaia Jovem, como foi possível constatar com esta pesquisa. Em primeiro lugar, Wenger (1998) afirma que a aprendizagem parte de um aspecto central que é o fato de que pessoas são seres sociais - o próprio currículo do *Gaia Education* nasce da necessidade de comunidades intencionais e ecovilas expandirem seus aprendizados e boas práticas, razão pela qual sua metodologia se baseia na aprendizagem entre pares.

---

<sup>90</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.



O autor também defende que o processo de produção de conhecimento se dá no desenvolvimento de competências e habilidades através de empreendimentos imbuídos de valor, se traduzindo em engajamento ativo no mundo (WENGER, 1998). Em nossa pesquisa constatamos, por exemplo, a diferença sentida pelos próprios jovens quando foi incorporado à metodologia do Gaia Jovem a realização de projetos comunitários no período entre os módulos, o Gaia Jovem em Ação. A partir das entrevistas, notamos como este movimento de colocar em prática os conhecimentos aprendidos durante o curso contribuíram para a acomodação e assimilação desses conteúdos internamente por estes jovens, ainda que em termos de desdobramentos práticos o resultado possa ser considerado relativamente pequeno.

Por sua vez, para Wenger (1998), o sentido é, em última instância, o que o processo de aprendizagem produz - afirmação esta que se relaciona diretamente com a teoria da Ecologia do Sentidos, para a qual a produção de sentido se dá através da “reconstrução racional de nossas atitudes cognitivas, afetivas e ético-morais” (CAMPOS, 2017, p.382). Justamente, nossa pesquisa revelou que o entrelaçamento entre as dimensões subjetivas, sociais e objetivas dentro do Gaia Jovem produziu sentidos diversos, relacionados à vivência pessoal de cada um dos participantes, mas, ainda assim, de alguma forma relacionados com uma espécie de “universo gaiano”. Isso é refletido da fala de um dos educadores do projeto, relacionando justamente o conteúdo (o aspecto cognitivo), a cultura (o aspecto ético-moral) e as emoções (o aspecto afetivo) deste processo de aprendizagem gerador de sentidos compartilhados:

Para mim o festival é o espírito do Gaia Jovem. O ambiente que liga conteúdo, cultura e emoção como um grande tripé. E no festival isso acontece de uma forma muito intensa, né. Então, os rituais, as músicas, as festas... O festival é o momento de reconhecimento da comunidade, né. É uma hora que a comunidade se olha e diz: A gente é referência um para o outro, a gente “se sabe”, digamos assim. Pode até ser que não se saiba em profundidade, mas a gente se sabe (...) a gente se reconhece como comunidade. (Tião Guerra)

Um exemplo de pesquisa que, assim como a nossa, se propôs a investigar a aprendizagem em comunidade que gera engajamento de jovens, é o estudo “Pesquisa-ação participativa jovem: uma pedagogia para a resistência transformativa”<sup>91</sup> (CAMMAROTA; FINE, 2008), que analisa processos educacionais

---

<sup>91</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

sob a ótica da reprodução social. Segundo esta teoria, “jovens possuem recursos e agenciamentos escassos para ultrapassar as exigências estruturais que influenciam suas vidas”<sup>92</sup> (p. 189) e, por isso, ao perceber que não têm poder de mudança acabam por não se engajar e não participar. Foi possível constatar essa dinâmica, por exemplo, com a experiência de desmobilização no projeto de extensão no Horto Florestal: por razões alheias à sua vontade e capacidade de mobilização, jovens moradores da comunidade não se aproximaram do projeto como era esperado, o que levou a um sentimento de desmotivação e ao desengajamento dos alunos extensionistas.

Por sua vez, os autores propõem o que chamam de “resistência transformativa”<sup>93</sup> (CAMMAROTA; FINE, 2008, p. 193), que diz respeito ao reconhecimento de que sistemas e instituições podem ser mudados para alcançar maior igualdade social. Por esta razão, o projeto de pesquisa-ação relatado pelos autores aposta na documentação e análise por parte dos jovens a respeito da formação do ambiente em que vivem, a fim de abrir “seus olhos para uma realidade humana construída e contingente, ao invés de fixa ou estática”<sup>94</sup> (p. 189). De maneira análoga, nossa pesquisa revelou como as vivências proporcionadas no âmbito do Gaia Jovem contribuíram para a percepção não apenas de que o mundo está sujeito à constante transformação, mas que eles também são parte disso. Em resposta à pergunta no questionário sobre o que motivaria os jovens de hoje a se engajarem em uma ação coletiva, uma das jovens gaianas responde:

Acredito que somos seres coletivos, e procuramos lugares de identificação, para assim, construir visões de mundo que acreditamos. Na minha opinião, ações individuais tendem a se perderem ou não impactarem de maneira incisiva certas lógicas sistêmicas do capitalismo, reproduzindo de outras formas, a lógica individualista, competitiva e excludente. Assim, dentro de um coletivo, é possível construir bases sólidas de apoio, para estar em constante transformação e mudanças. Ao entrar nesses espaços e perceber o potencial deles, isso motiva a se engajarem, porque as pessoas querem transformar, porém, às vezes, não sabem como e nem por onde começar. (Luiza Portella)

Outro trabalho sobre educação, juventudes e transformação social que de maneira similar nos inspirou na revisão de literatura para a nossa pesquisa é o estudo

---

<sup>92</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>93</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>94</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

“Educação transformadora: crônica de uma pedagogia para a mudança social”<sup>95</sup> (GUAJARDO *et. al.*, 2008). O estudo relata o trabalho desenvolvido pelo *Lano Grande Center for Research and Development*, uma organização sem fins lucrativos que, assim como o Gaia Jovem, atua na “revitalização da comunidade através da juventude”<sup>96</sup> (LLANO GRANDE, 2022). Através da contação de histórias de vida enquanto método etnográfico, a investigação buscou mapear a relação entre território, comunidade e pertencimento no sul do Texas. No Gaia Jovem a contação de história também encontrava lugar como recurso pedagógico, conforme nos lembra o jovem Leandro Freire: “Uma coisa que achei muito incrível é que no Gaia tinha o contador de histórias e eu nunca tinha visto um de perto, que é o nosso querido Tião. E eu achava incrível ele, toda trama que ele criava por trás das histórias dele, sabe?”.

Partindo do princípio de que os problemas de hoje não serão resolvidos pela mesma consciência que os criou<sup>97</sup>, o projeto de Guajardo e colaboradores (2008) buscou “descolonizar o processo de pesquisa para responder aos pontos fortes e necessidades da comunidade local”<sup>98</sup> (p. 8), através da desconstrução de métodos e ferramentas que, historicamente, mantiveram o conhecimento e poder como privilégio. Sob a compreensão de que métodos pedagógicos são instrumento de mudança, a organização utilizou recursos menos tradicionais no campo das ciências como a contação de histórias, centradas nas narrativas biográficas de moradores da comunidade, a fim de proporcionar um espaço para diferentes formas de pensamento, mais consistente com o espírito e realidades da comunidade onde se vive, se trabalha e se pesquisa (GUAJARDO *et al.*, 2008).

Segundo os autores, a ruptura com o paradigma tradicional cria espaço para novas vozes emergirem e contribuírem para um novo método de documentação, criação de conhecimento e formação de pesquisadores de base comunitária, que têm papel fundamental na transformação social: para além de “uma iniciativa, projeto ou programa, (...), se tornou um modo de vida, atravessando uma geração”<sup>99</sup> (GUAJARDO *et al.*, 2008, p. 9). Sob inspiração semelhante, o Gaia Jovem buscava incentivar nos jovens a percepção de que eles também são agentes de mudança de

---

<sup>95</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>96</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>97</sup> Pensamento popularmente atribuído ao físico Albert Einstein, embora em pesquisa na internet não se tenha localizado a referência bibliográfica original do autor.

<sup>98</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>99</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

suas próprias realidades, a partir de suas próprias referências. Uma das jovens entrevistadas relata como a experiência no Gaia a inspirou a usar esta abordagem em projetos nos quais veio a se envolver posteriormente:

Eu acho que é isso que o Gaia passou, né, esse engajamento de você mudar a sua própria comunidade. Não necessariamente ir pra uma ecovila e fomentar mudança lá. (...) A gente precisa ter o conhecimento, não necessariamente um conhecimento acadêmico, [mas] que a gente usa do nosso conhecimento popular também, pra fazer alguma coisa dentro da nossa comunidade. Então... importante... Vou plantando sementinhas, né. (Milena Laís)

Nesta investigação sobre processos de aprendizagem em comunidade, também nos apoiou as reflexões de Wellman e Leighton (1979), que reconhecem as “comunidades vicinais ativas (...) como antídoto contra as sociedades industriais, burocráticas e impessoais”<sup>100</sup> (p.374), na medida em que “trata diretamente da integração estrutural de um sistema social e os meios interpessoais pelos quais seus membros podem ter acesso a recursos escassos”<sup>101</sup> (p.366). Considerando que, para os autores, os seres humanos seriam “fundamentalmente bons e inerentemente coletivistas e aptos a organizar comunidades autorreguladas sob qualquer circunstância”<sup>102</sup> (p.374), em nossa pesquisa foi possível constatar que um dos principais elementos que levam a motivação a se traduzir em engajamento, sobretudo entre jovens, é a dimensão do afeto. A partir do ambiente pedagógico e afetivo em comunidade proporcionado pelo projeto, jovens relatam como se sentiram impelidos a atuar na transformação de sua própria realidade ao redor, o que poderia ser considerada uma ação micropolítica (GUATTARI, 2000):

Todo mundo quer afeto, todo mundo quer olhar no olho, todo mundo quer abraçar, todo mundo quer se conectar consigo mesmo, criar novas formas de economia porque do jeito que está não dá mais. Entender outras formas de se organizar politicamente, em coletivo, em formas de produção... Então isso todo mundo quer, já está dando está ruim do jeito que está. (Lara Gama)

Ainda refletindo sobre os resultados de escolhas pedagógicas do Gaia Jovem no processo de motivação e engajamento dos jovens, uma referência interessante é o estudo “Pesquisa-Ação Participativa Juvenil: Uma Abordagem Transformadora para

<sup>100</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>101</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>102</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

Aprendizagem-Serviço”<sup>103</sup>, de Jean Schensul e Marlene Berg (2004). Os autores apresentam o conceito de “aprendizagem-serviço”, um processo de intercâmbio na aprendizagem no qual os estudantes oferecem algum tipo de serviço ao passo que refletem sobre suas experiências, papéis e responsabilidades enquanto membros da sociedade civil (SCHENSUL; BERG, 2004) - o que se relaciona diretamente com a proposta pedagógica do Festival Gaia Jovem, na medida em que jovens são convocados a oferecerem atividades enquanto educadores, e do Gaia Jovem em Ação, que tem por objetivo colocar em prática os aprendizados no contexto comunitário ao qual pertencem.

Integrando teorias críticas da antropologia, sociologia e educação, inspirado em autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Antonio Gramsci, o método tem raízes nos movimentos sociais dos anos 1960 nos Estados Unidos e foi uma forma encontrada por professores engajados para envolver seus alunos em atividades associadas aos direitos civis, conforme nos relatam os autores (2004). Sua proposta se interessa em lidar com relações de poder sob uma perspectiva “eco crítica”, que “situa os indivíduos enquanto componentes de um determinado ambiente social que interagem entre si”<sup>104</sup> (SCHENSUL; BERG, 2004, p.76). A abordagem antropológica sugere compreender as questões “sob a perspectiva da comunidade” e nos remeteu às três dimensões do engajamento juvenil identificadas em nossa questão de pesquisa: uma “análise crítica de sua própria posição e ao mesmo tempo mobilizar recursos sociais e políticos para transformar a si mesmos [*dimensão subjetiva*], suas comunidades [*dimensão social*] e as estruturas de gênero, poder, raça e classe [*dimensão objetiva*] que os confinam”<sup>105</sup> (p.77).

Ainda sobre o processo de motivação e engajamento de jovens, a teoria do Design de Culturas Regenerativas (WAHL, 2019) também contribui para nossa investigação na medida em que se interessa pelo potencial cooperativo das interações humanas em relação com seu ambiente - remetendo ao quadro teórico escolhido para nossa pesquisa, a Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017). Assim como o pesquisador brasileiro, o autor alemão considera uma ecologia de elementos que configuram o sentido da vida humana na Terra: “em totalidades autênticas - como indivíduos, ecossistemas e a biosfera - propriedades emergentes como saúde e

---

<sup>103</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>104</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>105</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

sustentabilidade dependem da soma total de todas as participações e processos dentro desta holarquia interconectada”<sup>106</sup> (WAHL, 2016a, p. 12). Por isso, na medida em que para a Ecologia dos Sentidos “a única maneira de romper a dicotomia entre forma x conteúdo é pensar naquilo que está na base do que somos e do que podemos ser” (CAMPOS, 2017, p.307), nos parece oportuna a provocação das Culturas Regenerativas de que “somos capazes de mudar os mitos e histórias centrais orientadoras da nossa cultura, da narrativa de separação para a narrativa do interser”<sup>107</sup> (WAHL, 2016b, p.45). Estas percepções coadunam com a tese que defendemos aqui a respeito do chamamos de “Ser em Ação”, ou seja, nas palavras da jovem Tauane Pereira, “entender qual o seu lugar, seu lugar de você nesse mundo e como você enxergar esse mundo de uma forma diferente desse seu lugar”.

À guisa de conclusão, esta pesquisa teve como objetivo buscar identificar e compreender estímulos subjetivos, práticas sociais e ambientes objetivos potencializadores da ação coletiva enquanto expressão da subjetividade do indivíduo em objetivação no mundo. Mais especificamente, nos interessamos na problematização a respeito da produção de sentido (dimensão subjetiva) das juventudes em interações (dimensão social) que apoiam ou afastam a motivação para o engajamento em ações coletivas (dimensão objetiva). Em todo caso, este estudo nos permitiu responder algumas inquietações e levantar mais perguntas.

Em uma oficina sobre motivação e engajamento, ministrada em julho de 2022 durante o Festival Collab Jovem (um dos desdobramentos atuais do Gaia Jovem), foi possível mapear os tópicos de debate de interesse dos jovens presentes, a saber: Política / Eleições / Privatizações / Desigualdade social / Trabalho infantil / Classismo / Ecologia / Veganismo / Polícia / Religião / Xenofobia / Imigrantes / Intolerância religiosa e cultural / Racismo / Educação sexual / Homofobia / Transfobia dentro do feminismo / Violência obstétrica / Aborto / O que pode ser feito no carnaval / Tutoria / ENEM / Ensino Público. Este mapeamento simplificado, porém muito rico, parece nos revelar que os jovens estão muito mais atentos e preocupados com pautas sociais e cívicas do que os críticos ao engajamento juvenil na política podem captar. O que este estudo nos mostra é que o problema talvez esteja menos no interesse de jovens pela política, e mais na nossa abordagem ao tentar motivá-los ao engajamento.

---

<sup>106</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

<sup>107</sup> Tradução nossa, do inglês para o português.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar essa pesquisa de doutorado foi um ato de superação. Em 2018, depois de quatro anos empreendendo o Gaia Jovem, entre erros e acertos, êxitos e desafios, entendi que o que o “campo” do Gaia esperava de mim naquele momento era suspender sua realização para, com um olhar mais distanciado, refletir sobre tudo aquilo. Muito bem acolhida no programa EICOS, pude ampliar minha perspectiva a partir de novos conhecimentos e com o arcabouço teórico e metodológico de uma tese de doutorado.

Em se tratando de um estudo realizado entre 2018 e 2022, devo dizer que em vários momentos foi bem desmotivador falar a respeito da motivação das juventudes nos tempos atuais. Escrever sobre esta faixa etária me convocou a revisitar a minha própria juventude e o contexto social, econômico e político que vivi naquele período: se aos 16 anos via Luiz Inácio Lula da Silva ser eleito, dando início a um pouco mais de uma década de políticas públicas voltadas para a juventude, educação, cultura e ciência, aos 29 via a então presidenta Dilma Rousseff sofrer um golpe travestido de *impeachment*, dando início a um novo ciclo de decadência nas políticas públicas de uma maneira geral. Sob esta perspectiva, percebo como a juventude que hoje tem seus 16 anos possui, de fato, uma péssima referência a respeito do engajamento na política - em última instância, o impulso motivador desta pesquisa - marcado por denúncias de corrupção, aumento da polarização no espectro político da sociedade, considerável diminuição de políticas públicas para esta faixa etária e uma falta de incentivo de participação cidadã de uma maneira geral. Por outro lado, este cenário por vezes tenebroso serviu de combustível para tentar compreender o que motivaria um jovem a se engajar em ações coletivas e quais dispositivos subjetivos, sociais e objetivos poderiam contribuir com isso.

Outro fator a ser apontado nesta linha do tempo é o fato de que o projeto do Gaia Jovem (considerando a jornada de aprendizagem, os grupos de ação territorial e o festival) aconteceu justamente neste período de decadência política (2013 – 2017), e por isso reflete esse contexto também. O meu desencantamento pessoal com a política a partir do meu envolvimento com as manifestações de junho de 2013 me levou a conhecer o universo do *Gaia Education* e das metodologias de colaboração e apostar todas as minhas fichas nesse novo paradigma. Entretanto, este campo também foi atingido pela falta de incentivo - com a ausência de recursos via editais



por exemplo, que costumava ser nossa principal estratégia de mobilização de recursos -, o que me levou a um distanciamento a fim de compreender de maneira mais profunda e menos idealizada este processo.

Na entrevista para a tese, a educadora e parceira no desenvolvimento de projetos para juventudes, Gabriela Cilento, me chamou atenção para o fato de que, se por um lado “a falta de estabilidade ocupa espaço”, por outro, me despertou para a compreensão de que “o que a gente tá fazendo é intergeracional e para o futuro, plantando sementes. É uma mudança de consciência da sociedade”. Para ela, esta desmobilização geral que aconteceu a partir de 2017

tem a ver também com economia, o Desenho do Projeto de Vida (DPV) e o próprio Gaia Jovem foram viabilizados quando a gente começou a colocar em prática outras economias: o amor financeiro no Gaia Jovem, a captação empoderada no DPV. Então acho que o desafio atual de manter esses projetos é econômico e certamente não buscar as mesmas soluções de um sistema que a gente tá querendo mudar. Eu não acho que o recurso vai vir de um único lugar, não virá apenas de um edital do governo, não virá apenas de empresa, não virá apenas dos recursos em 4 dimensões da sustentabilidade e nem tão pouco da captação empoderada que capta e aloca recursos para apadrinhamento de jovens com a promessa de estarmos com isso, realizando nossos propósitos de vida. Para mim virá de uma tecitura entre essas diversas fontes de recurso e outras que ainda não sabemos lidar. Acho que o desafio é conciliar essa tecitura buscando convergir soluções novas e antigas. (Gabriela Cilento)

Isto não significa em absoluto, pelo menos para mim, que devemos ignorar o aspecto político, social e econômico do que estamos fazendo. No entanto, trata-se de compreender mais profundamente os novos paradigmas que estão por trás do que estamos propondo enquanto metodologia, e a partir disso encontrar novos caminhos para a vida em sociedade em si. Sem dúvidas, essa é uma motivação que está no cerne do que veio a se tornar o Gaia Jovem no Brasil, inclusive se distanciando em alguns aspectos da proposta original do próprio *Gaia Education*, como mencionado anteriormente. Isto também foi notado pelos participantes da pesquisa - todos sem exceção falaram de maneira muito encantada de suas experiências no Gaia. Justamente por isso busquei deixá-los muito à vontade, incentivando as críticas e oferecendo uma escuta atenta, ainda que em alguns momentos eu tenha me perguntado se este fascínio nas falas seria para me agradar, uma vez que tenho uma relação de afeto com praticamente todos entrevistados. Muitas vezes eu mesma me surpreendia e me emocionava durante a conversa:

Aline: E você, o que é que mais te marcou? Você saberia dizer assim pode ser uma situação uma pessoa um educador, uma aula, uma música?

Milena: A Satyan me marcou muito! A educadora Satyan<sup>108</sup>, pronto.

Aline: (emocionada) Eu falei que eram altas emoções.

Isso me levou a questionar em determinado momento o caráter científico do trabalho, claramente imbuído de muita proximidade, afeto e intuição. Além de deixar claro na metodologia da pesquisa esta proximidade com os sujeitos da pesquisa, busquei ter atenção redobrada na hora de analisar os resultados. Por exemplo, encontrei alguma dificuldade na hora de categorizar os discursos nas dimensões subjetiva, social e objetiva, me levando a questionar o que definiria cada uma e quais perguntas poderiam servir como guias. Em todo caso, o que pude notar foi que como a metodologia não pressupunha o uso da ferramenta de análise de discurso propriamente, as palavras chave e subcategorias são nomes dados por mim, para sistematizar de maneira mais ou menos organizada através de post its e na forma de mapas mentais, percepções que são de ordem coletiva - e a realização do grupo focal apresentando os resultados parciais da pesquisa para os entrevistados que concordaram em retornar nesta etapa confirmou isso.

Além disso, também foi necessário fazer escolhas conscientes para finalizar o estudo, caso contrário eu poderia ficar analisando infinitamente as muitas possibilidades e vieses de interpretação. Por isso, cabe mencionar que a categorização das respostas das entrevistas seguiu o critério de saturação, conforme informado no capítulo sobre a Metodologia. Também é importante dizer que na análise de dados não separei os relatos de jovens participantes dos adultos que atuaram como educadores ou equipe. Para fins de apresentação dos resultados, me pareceu mais pertinente mantê-los sob uma mesma hierarquia, uma vez que todos experimentaram o Gaia Jovem enquanto processo subjetivo, social e objetivo, ainda que de perspectivas diferentes, o que veio na verdade a enriquecer a correlação de dados. A respeito disso, pude compreender que não se tratava tanto sobre a quantidade de repetições nas respostas, mas que o que interessava de fato era a relevância da percepção - outro aspecto confirmado pelo grupo focal.

De uma forma geral, todos se mostraram bastante contemplados e satisfeitos por estar sendo feita uma pesquisa científica sobre algo tão específico e ao mesmo

---

<sup>108</sup> Naquele período eu também era conhecida pelo apelido "Satyan".

tempo tão marcante na vida destas pessoas. Nas palavras da jovem Lara Gama durante o grupo focal: “Você persistir nesse campo faz isso viver na gente”. Inclusive, um dos educadores, Tião Guerra, me deu uma pista interessante para a continuidade da pesquisa: “Em que lugares será que já acontece Gaia Jovem, sem se chamar assim?”. Fica aqui quem sabe um possível caminho para um pós-doutorado: mapear e articular boas práticas de educação regenerativa mobilizadora de jovens na América Latina.

Para além dos resultados apresentados ao longo desta tese, encontramos também algumas limitações do estudo, que podem ser aprofundados em próximas investigações. Conforme revelado pela revisão de literatura, a inexistência de trabalhos acadêmicos sobre a experiência do Gaia Jovem em particular, e o baixo número de artigos científicos sobre aspectos do *Gaia Education* em geral, apresenta também um vasto campo de estudos ainda a ser explorado. No caso de nossa pesquisa, há de se reconhecer o escopo bem específico no qual se insere o público-alvo escolhido. Cientes de que não representam as juventudes brasileira de uma forma geral, nossa escolha teve por critério aprofundar a investigação sobre os métodos pedagógicos experimentados pelo Gaia Jovem especificamente, e deixamos aqui nossa contribuição para que tais métodos e percepções possam ser aplicados junto a outros sujeitos, projetos e territórios.

Por outro lado, um desafio encontrado foi articular autores e estudos de diferentes campos do conhecimento em uma pesquisa de caráter interdisciplinar. Esse aspecto demandou de nós traçar uma linha epistemológica clara - uma abordagem construtivista crítica dentro do campo da Psicossociologia - com a qual autores de outras vertentes pudessem dialogar, sem, no entanto, nos perdermos do eixo teórico central ao qual nos propusemos, a Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2017). Se o escopo de público-alvo foi bastante específico e a abordagem teórica relativamente diversificada, em termos de método essa pesquisa optou de forma simples e objetiva, por um estudo de caso. Fica assim nossa sugestão para que outras pesquisas possam ser realizadas inovando em aspectos metodológicos usando recursos como a pesquisa-ação, por exemplo.

Entre as lições aprendidas com esta pesquisa, reside a constatação de que o Gaia Jovem enquanto projeto é muito mais complexo do que uma jornada de aprendizagem, que era seu formato inicial. Sobretudo o acompanhamento pedagógico após a jornada - no formato dos grupos de ação territorial e nas tutorias - revelou-se

uma dimensão de extrema importância, o que nos leva a nos perguntar como torná-lo sustentável.

Outra lição aprendida diz respeito à verificação do perfil socioeconômico dos jovens participantes até então, e o desafio de trazer jovens de outras realidades em termos de classe, etnia e território. Aos nos perguntarmos a respeito de como ampliar este diálogo, percebemos a importância de não tentar convencer as pessoas como se o Gaia Jovem fosse algum tipo de panaceia social, muito pelo contrário. Parece-nos muito mais interessante executar pequenos protótipos que geram escala pela replicação, levando assim à sua melhoria e adaptação aos diversos contextos. Este se trata de um aspecto mesmo do projeto, como notado por uns dos jovens:

Acho que essa é uma coisa muito importante, que muitas vezes no Gaia não era te dado uma resposta. (...) A gente percorria todo o caminho do pensamento pra chegar numa resposta e achei isso muito importante na vida real, tipo, quer trazer algo que a gente acredita pra alguém, vale mais um questionamento do que uma resposta pronta. (Leandro Freire)

Isso nos leva à conclusão do quão saudável pode ser encarar a organização enquanto organismo, que foi um dos princípios norteadores da revisão da metodologia do projeto ao longo dos anos: o *Gaia Education*, que chegou até nós através da formação em Design para Sustentabilidade oferecido pela ecovila Terra Una, pela qual passou a maioria das pessoas da nossa equipe, se desdobrou na criação do Gaia Jovem na cidade do Rio em 2013 e paralelamente no Gaia Jovem Serrano em 2015. O movimento de união entre os dois núcleos levou à criação do Festival Gaia Jovem enquanto inovação metodológica e ponto de encontro de jovens e equipes, e transbordou nas experimentações mais ou menos bem sucedidas como a comunidade Urucum em 2017, a metodologia código aberto do Desenho do Projeto de Vida desde 2018 e o projeto de extensão no Horto Florestal em 2019. A iniciativa se amplia em 2022 com a realização do Festival Collab Jovem<sup>109</sup> em parceria com outras organizações como o Cidades em Transição<sup>110</sup> e o Conselho de Assentamentos Sustentáveis da América Latina<sup>111</sup> e parece caminhar agora rumo à Ecoversidade Seja Você em Ação no Mundo, um negócio social regenerativo na forma de uma universidade livre propondo diferentes formatos e percursos de aprendizagem

---

<sup>109</sup> Uma jornada de aprendizagem autodirigida para jovens realizada em colaboração com organizações internacionais e nacionais que são referência em sustentabilidade e regeneração.

<sup>110</sup> Eixo brasileiro do movimento *Transition Towns*.

<sup>111</sup> Braço latino americano da Rede Global de Ecovilas.

autodirigida para jovens e adultos visando uma educação equitativa, a cidadania planetária e o cuidado com todas as formas de vida.

O que todos esses projetos têm em comum – e esta pesquisa confirma - é a confiança na capacidade de resiliência do ser humano em recriar as formas de habitar o que ainda nos resta deste planeta em suas dimensões subjetivas, sociais e objetivas - em outras palavras, colocando o nosso Ser em Ação no mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena, W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [online], Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25–36. 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>>. Acesso em 06 de out. de 2022.
- ADLER, R. P.; GOGGINS, J. What do we mean by “Civic Engagement”? **Journal of Transformative Education**, [s.l.], v.3, n. 3, p. 236-253. 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344605276792>>. Acesso em 06 de out. de 2022.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBAREDA-TIANA, S.; VIDAL-RAMÉNTOL, S.; FERNÁNDEZ-MORILLA, M. Implementing the sustainable development goals at University level, **International Journal of Sustainability in Higher Education**, [Bingley], v. 19, n. 3, pp.473-497. 2018. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1467-6370>>. Acesso em 06 de out. de 2022.
- ALBRECHT, S. Whose voice is heard in online deliberation?: A study of participation and representation in political debates on the internet. **Information, Communication & Society**, [London], v. 9, n. 1, p. 62-82. 2006. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691180500519548>>. Acesso em 06 de out. de 2022.
- ANDOLINA M. *et al.* Searching for the meaning of youth civic engagement: Notes from the field. **Applied Developmental Science**, [s.l.], v. 4, n.6, p. 189-195. 2002. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/248940440\\_Searching\\_for\\_the\\_Meaning\\_of\\_Youth\\_Civic\\_Engagement\\_Notes\\_From\\_the\\_Field](https://www.researchgate.net/publication/248940440_Searching_for_the_Meaning_of_Youth_Civic_Engagement_Notes_From_the_Field)>. Acesso em 06 out. 2022.
- ARBACHE, G. P. Determinants of non-conventional participation in Brazil. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, [s. l.], v. 13, n. 28, p. 269–304. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2014v13n28p269/0>>. Acesso em 06 de out. de 2022.
- ASTHANA, S. Innovative Practices of Youth Participation in Media: A research study on twelve initiatives from around the developing and underdeveloped regions of the world. [Paris]: **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**

(UNESCO), 2006. Disponível em:

<<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Innovative%20practices%20of%20youth%20participation%20in%20media.pdf>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

AUGUSTO, N. A juventude e a(s) política(s): Desinstitucionalização e individualização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [Coimbra], n. 81, p. 155–177. 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/658>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

BAKARDIJEVA, M. **Internet Society - The Internet in everyday life**. London: Sage, 2005.

BALDRIDGE, B. J. Relocating the Deficit: Reimagining Black Youth in Neoliberal Times. **American Educational Research Journal**, [Washington], n. 51, v. 3, p. 440–472. 2014. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/24546703>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

BARDIN, L.. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BARDIN, L.. **Ánálise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARÃO, Marcus; RESEGUE, Mariana; LEAL, Ricardo Leal. **Atlas das Juventudes - Evidências para a transformação das juventudes**. [s.n.], [s.l.], 2022. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

BARBOSA, Regina Helena Simões. **A 'teoria da práxis': retomando o referencial marxista para o enfrentamento do capitalismo no campo da saúde**. Trab. educ. saúde n.8, v.1, Jun. 2010

BASTEDO, H. Not “one of us”: understanding how non-engaged youth feel about politics and political leadership. **Journal of Youth Studies**, [Berlin], n. 18, v. 5, p. 649–665. 2015.

BASTOS, M. T.; RECUERO, R da C.; ZAGO, G da S. Taking tweets to the streets: A spatial analysis of the Vinegar protests in Brazil. **First Monday**, [Chicago], v. 19, n. 3. 2014. Disponível em: <<https://firstmonday.org/article/view/5227/3843>>. Acesso em 06 de out. de 2022.



BATISTA, Tailine P.. O Diário De Bordo: Uma Forma De Refletir Sobre a Prática Pedagógica. **Revista Insignare Scientia**, [Web], vol. 2, nº 3, p.287-293, 2019

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENCSIK, A.; HORVÁTH-CSIKÓ, G.; JUHÁSZ, T. Y and Z Generations at Workplaces. **Journal of Competitiveness**, [s.l.], v. 8, n.3, p. 90–106. 2016. Disponível em: <<https://www.cjournal.cz/files/227.pdf>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

BIMBER, Bruce. The internet and political transformation: populism, community and accelerated pluralism. **Polity**, [Chicago], n.31, p. 133-160. 1998. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3235370>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

BIMBER, Bruce. The study of information technology and civic engagement. **Political Communication**, v. 4, n. 14, p. 329-333. 2000. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10584600050178924>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

BISHARA, A. New media and political change in the occupied Palestinian territories. **Middle East Journal of Culture & Communication**, v. 3, n. 1, p. 63-81, 2010.

BOHMAN, J. The Internet, the public sphere and prospects for transnational democracy. In CROSSLEY, N. **After Habermas**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 131-155.

BORBA, Julian. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. *Sociedade e Estado*, v. 27, n. 2, p. 263-288, 2012.

BORELLI, S. H. S.; OLIVEIRA, R. D. C. A. Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: acontecimentos estético-culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000). **Utopia y Praxis Latinoamericana - Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, Maracalbo, ano 15, n. 50, p. 57–69. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Artigo 6º**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de

1988. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul.1990. <[https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf)>. Acesso em 6 de jul. de 2019.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei no 12.852, de 5 de agosto de 2013. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago.2013. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm)>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1999.

BRUNER, Jerome. Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky. **Human Development**, v. 40, n. 2, p. 63-73, mar./abr. 1997.

BUZAN, A. P. **Mapas Mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CABRAL, Adilson, CARVALHO, Aline. Da “alterglobalização” à “indignação”: reconstruindo as redes sociais no início do séc. XXI. **Revista Diálogos de la Comunicación**, v. 1, p. 20, 2012.

CABRAL, Manuel Villaverde. O exercício da cidadania política em perspectiva histórica (Portugal e Brasil). **RBCS** , v. 18, n. 51, p. 31-60, 2003.

CABRERA, N.; MEZA, E.; ROMERO, A.; RODRIGUEZ, R. If There is No Struggle, There is No Progress: Transformative Youth Activism and the School of Ethnic Studies. **The Urban Review**, v. 1, n. 45, p. 7–22. 2013.

CAMARGO, Daniel Renaud; CRUZ, Barbara Cristina Pelacani da. Psicossociologia com comunidades: Suleando caminhos sentipensantes. In: **Anais do Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e Povos Tradicionais**, Sobral (CE): FLF, 2020. Disponível em: <<https://even3.blob.core.windows.net/anais/271301.pdf>>. Acesso em 06 de out. de 2022.

CAMMAERTS, Bart. Critiques on the participatory potentials of Web 2.0. **Communication, Culture & Critique**, v. 1, n. 4, p. 358-377, 2008. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/23770/>> Acesso em 06 de out. de 2022.

CAMMAROTA, Julio.; FINE, Michelle. Youth participatory action research: A pedagogy for transformational resistance. *In* **Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008, pp. 1-11.

CAMERON, Elizabeth; PAGNATTARO, Marisa. Beyond Millennials: Engaging Generation Z in Business Law Classes. **Journal of Legal Studies Education**, Malden, v. 34, n. 2, p. 317–324. 2017.

CAMPOS, Milton. Ecology of Meanings: Communication, Communities and Technology. **International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability**, v. 1, p. 119-125. 2005.

CAMPOS, Milton. Des communautés de pratique aux communautés épistémiques. In: PROULX, S.; POISSANT, L.; M. SÉNÉCAL (Eds.) **Communautés virtuelles: penser et agir en réseau**. Québec: Presses de l'Université Laval, p. 319-334, 2006.

CAMPOS, Milton N. **Navegar é preciso. Comunicar é impreciso**. São Paulo: EDUSP, 2017.

CAMPOS, Milton. Caminhos futuros: Para além de uma “Psicossociologia” integrando Piaget e Habermas. In: **The legacy of Jean Piaget - a view from the 21st century** (provisional title). (submetido em 2023)

CAMPOS, Milton; CARVALHO, Rosangela (Orgs). **Violações bárbaras: Olhares jovens do pós-impeachment à pandemia** (submetido em 2023).

CAMPOS, Regina H. F. de. (Org.) **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMPOS, Regina H. F. de. Construção de uma abordagem sociocultural na Psicologia Social brasileira – história de uma inovação científica dos anos de 1980. In: **International Congress on Psychology**, Yokohama, 2016.

CARVALHO, Aline. **Produção de cultura no Brasil: Da Tropicália aos Pontos de Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Multifoco, 2009.

CARVALHO, Aline. Indignados globais por uma cultura política digital. **Revista Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia**, Rio de Janeiro, n. 35 – 36, p. 201- 209, nov. 2012.

CARVALHO, Aline. From networks to the street: Global connections and local issues. In: **Sarai Reader: Projections**. New Delhi: Sarai-CSDS, 2013, p. 149-155.

CARVALHO, Aline. Ciberativismo 3.0: internet como ambiente, demanda e ferramenta. In PONDÉ, Thiago; CARVALHO, Aline. **Tropifagia: Comendo o país tropical**. Salvador: EdUFBA, 2020.

CARVALHO, Aline.; FERNANDES, A.; CORREA, N. S. F.; CAMPOS, M. N. Comunidade Horto Florestal: Ação e Transformação - Caminhos e descaminhos de um projeto de extensão. In: CAMPOS, M. N.; MACHADO, M. (Orgs.). **Cadernos EICOS - Desafios Comunitários**. 1ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da UFRJ, 2020, p. 13-23. Disponível em <[http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/Caderno\\_EICOS\\_SUPER\\_FINAL\\_SITE.pdf](http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/Caderno_EICOS_SUPER_FINAL_SITE.pdf)>. Acesso em 06 out. 2022.

CARVALHO, A.; PONDÉ, T. Tropifagia: uma experiência de psicossociologia do sul tropical. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–15, 2021. Disponível em: <[http://seer.ufsj.edu.br/revista\\_ppp/article/view/e4078](http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e4078)>. Acesso em 06 de out. de 2022.

CARVALHO, Rosângela. **A oportunidade tem que ser dada, para ser aproveitada! - Inclusão de jovens de baixa renda no meio social do trabalho e sua perspectiva profissional no Rio de Janeiro**. 2020, 335 p. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2010.

CAVA, Bruno. Resenha: Vinte centavos: a luta contra o aumento. (de Elena Judensnaider, Luciana Piazzon e Pablo Ortellado). **Revista Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 310 - 313, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/50658/27496>>. Acesso em: 6 out. 2022.

- CAVALCANTE, R.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- CHADWICK, A. Web 2.0: new challenges for the study of E-democracy in an era of informational exuberance. //S: **Journal of Law and Policy for the Information Society**, v. 1, n.5, p.9-41, 2009.
- CHANG, W. Online civic participation, and political empowerment: Online media and public opinion formation in Korea. **Media, Culture & Society**, v. 27, n. 6, p. 925-935, 2005
- CHRISTIANS, Diane Leafe. **Creating a life together**. New Society Publishers, 2003
- CLIFFORD, James; GEORGE, Marcus. **Writing culture**. The Poetics and Politics of Ethnography. USA: University of California Press, 1986.
- COLEMAN, S. Connecting parliament to the public via the Internet: Two case studies of online consultations. **Information, Communication & Society**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2004.
- COLOMBO, C. **The IDEALULEU Project: Fostering Youngster Participation in Europe**. International Sociological Association, Gothenburg, Sweden, 2010
- COMAZZETTO, L. R.; VASCONCELLOS, S. J. L.; PERRONE, C. M. & GONÇALVES, J. A Geração no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. *Psicologia Ciência e Profissão*, 36(1), 145–157, 2016.
- CONSOLI, Sal. Uncovering the Hidden Face of Narrative Analysis: A Reflexive Perspective through MAXQDA. **System**. [Linköping] vol. 102, nº102611, 2021. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102611>>. Acesso em 3 de fev. de 2023
- CORDEIRO, H. T. D.; FREITAG, B. B., FISCHER, A. L., & ALBUQUERQUE, L. G. de. A questão das gerações no campo da gestão de pessoas: tema emergente?. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, Vol. 3, 2013. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/16531/12409>>. Acesso em 18 de out. de 2021

COSTA, José Fernando Andrade. “Fazer para transformar”: a Psicologia Política das Comunidades de Maritza Montero. **Psicologia Política**, vol. 15, nº33, pp. 269-283, maio-ago. 2015

CURRIE, S; CAMPOS, M. **An Activity Theory Framework For Anticipating The Needs of Learning Communities**. EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology, 1999

DAWSON, Jonathan; NORBERG-HODGET, Helena; JACKSON, Ross (orgs). **Economia de Gaia - Viver bem dentro dos limites planetários**. Coleção 4 keys - Chaves para comunidades sustentáveis em todo o planeta. Tradução: Bruna Maia et al. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2017

D'ANDREA, A. 2013 Protests in Brazil: The kite and the byte in new forms of popular mobilization. **Anthropological Quarterly**, nº 87, v.3, p. 935-942, 2014.

DE VREEDE, C., WARNER, A., & PITTER, R. Facilitating Youth to Take Sustainability Actions: The Potential of Peer Education. **Journal Of Environmental Education**, 45, p. 37-56, 2014

DEAKIN, H., & WAKEFIELD, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. **Qualitative Research**, vol. 14, nº5, p. 603–616, 2014.

DEGENNARO, D. Toward Transformative Praxis: Fostering a Teacher|Leader|Learner Disposition. **Journal of Transformative Education**, nº 16 vol. 3, p. 220–245, 2008

DELORS, Jacques. **Learning, the Treasure Within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century**. Paris: Unesco Pub, 1996.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2019. 128 p. v. 1.

DEUZE, M. Participation, remediation, bricolage: considering principal components of a digital culture. **The Information Society: An International Journal**, nº 22, vol. 2, 2006, p. 63-75

DIAS, M. A., LOUREIRO, C. F. B.; CHEVITARESE, L.; SOUZA, C. D. M. E. The Meaning And Relevance Of Ecovillages For The Construction Of Sustainable Societal Alternatives. **Ambiente & Sociedade**, nº 20, vol. 3, p. 79–96, 2017

DICK, Bob. **Grounded theory: a thumbnail sketch**. Resource papers on Action Research, 2005. Disponível em <<http://www.aral.com.au/resources/grounded.html>>. Acesso em 22 de jul. de 2019.

DO VAL, Ana P.; PEREIRA, A. B. Relatório Mapeamento: Santo Amaro em Rede: Culturas de Convivência – SESC/SP. In: **Santo Amaro em Rede: Culturas de Convivência**. São Paulo: SESC/SP, 2011. CD-ROM

DOLAN, Timothy E. **The politics of life cycles : service as a rite of passage to adult citizenship**. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Hawaii, 1991

DOWNS, A. **An Economic Theory of Democracy**. Boston, MA: Addison Wesley Publishing Company, 1957

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, vol. 115, março, p. 139-154, 2002

DUMITRICA, D. Imagining engagement: Youth, social media, and electoral processes. **Convergence**. Nº22, vol. 1, 2016

DURKHEIM, Émile. **Représentations individuelles et représentations collectives**. Revue de Métaphysique et de Morale, VI, maio de 1898. Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf)>. Acesso em 6 de jul. de 2019.

DUSSEL, E.; IBARRA-COLADO, E. Globalization, Organization and the Ethics of Liberation. **Organization**. nº13. p. 489-508, 2006

EAST, May. Maximising the Edges of Natural and Human Systems: The Case for Sociotones. **Sustainability**, nº 11, 2019,

EAST, M.; MARE, C. Community-based solutions to locally-sourced food production systems featuring the revival of indigenous knowledge”. **Ecocycles**, nº 4, vol. 1, p. 32-40, 2018



EMPINOTTI, Vanessa L.. E se eu não quiser participar? O caso da não participação nas eleições do comitê de bacia do rio São Francisco. **Ambiente & Sociedade**, 2011, vol.14, n.1, pp.195-211.

EMPOWERMENT. In: Cambridge Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/empowerment>>. Acesso em 04 de out. de 2021.

ENNE, Ana L. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Comunicação, mídia e consumo**, vol. 7, nº20, p. 13-35, 2010

FAHMI, W. S. Bloggers' street movement and the right to the city: (Re)claiming Cairo's real and virtual 'spaces of freedom'. **Environment & Urbanization**, v. 21, n. 1, p. 89-107, 2009.

FAIRCHILD, Ron. Why and how communities should focus on summer learning. **National Civic Review**. Nº 100, 10.1002/ncr.20079, 2011

FALS BORDA, Orlando. **Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research**. London: Intermediate Technology Publications, 1991,

FARIS, D. **Revolutions without revolutionaries? Social media networks and regime response in Egypt**. Tese de Doutorado. University of Pennsylvania, United States, 2010.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FLANAGAN, C. A., CHRISTENS, B. D. Youth civic development: Historical context and emerging issues. **New Directions for Child and Adolescent Development**, nº134, p. 1–9, 2011

FLORES, B.; TREVIZAN S. Ecofeminismo e comunidade sustentável. **Revista Estudos Feministas**. Nº 23, p. 11-34, 2015

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? In: **Revista QG Feminista**. 2017. Disponível em: <<https://medium.com/qg-feminista/o-que-são-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a>>. Acesso em: 2 de fev. de 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3, p. 105- 112, julho/setembro, 2000.

FREITAS, Maria de F. Q. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90. In: CAMPOS, Regina H. F.; GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, Maria Virgínia de F. (org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing**. Oxford University Press, 2007.

GAIA EDUCATION. Gaia Education, 2016. Página inicial. Disponível em: <<https://gaiaeducation.org/>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

GAIA JOVEM BRASIL. Perfil de usuário. 27 de abr. de 2015. Facebook: gaiajovembrasil. Disponível em: <<https://www.facebook.com/gaiajovembrasil/>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

GAIA JOVEM SERRANO. **Relatório Final da edição de 2015**. Nova Friburgo, 2016.

GAIA TRUST. *About Gaia Trust*. [s.d.] Disponível em: <https://gaia.org/gaia-trust/about-gaia-trust/>. Acesso em: 04/10/2022

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

GHAFFAR-KUCHER, A. The Religification of Pakistani-American Youth. **American Educational Research Journal**, nº 49, vol. 1, p. 30–52, 2012.

GLOBAL ECOVILLAGE NETWORK. Global Ecovillage Network (GEN), 2012. Página inicial. Disponível em: <<https://ecovillage.org/>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

GOODE, L. Social news, citizen journalism and democracy. **New Media & Society**, nº 11, v. 8, p. 1287-1305, 2009.

GOHN, Maria da Gloria. JOVENS NA POLÍTICA NA ATUALIDADE – uma nova cultura de participação. **Caderno C R H**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, Jan./Abr. 2018.

GRAVEN, Mellony; LERMAN, Stephen. Wenger, E. Communities of practice: Learning, meaning and identity. **Journal of Mathematics Teacher Education**. June 2003.

GRIZE, Jean-Blaise. **De la logique à l'argumentation**. Genebra, Droz, 1982.

GUAJARDO, M.; GUAJARDO, F.; CASAPERALTA, E. Transformative Education: Chronicling a Pedagogy for Social Change. **Anthropology & Education Quarterly**, nº 39, vol. 1, p. 3–22, 2008.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

GUATTARI, Felix. **Três ecologias**. Rio de Janeiro: Ed. Papyrus, 16<sup>o</sup> ed, 2005

GURĂU, C., & DANA, L. Environmentally-driven community entrepreneurship: Mapping the link between natural environment, local community and entrepreneurship. **Technological Forecasting and Social Change**, nº 129, p. 221–231, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

HACHE, Emilie. **Reclaim: recueil de textes écoféministes**. Paris: Cambourakis, 2016.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural da Pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2014.

HARDING, S. Introduction: standpoint theory as a site of political, philosophic, and scientific debate. *In*: Harding S. (Ed.). **The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies**. NY: Routledge, 2004.

HARLAND, Maddy. The ethics and principles of Permacultural Design. In: MARE, Christopher; LINDEGGER, Max (orgs). **Designing ecological habitats: creating a sense of place**. UK: Permanent publications, 2014, p. 234 - 239.

HARLAND, Maddy; KEEPIN, William (orgs). **A Canção da Terra: uma visão de mundo científica e espiritual**. Coleção 4 keys - Chaves para comunidades sustentáveis em todo o planeta. Tradução: Bruna Maia et al. Rio de Janeiro: Editora Roça Nova, 2016.

HOCK, Dee. **Nascimento da era caórdica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

HOLLOWAY, S.; PIMLOTT-WILSON, H. The politics of aspiration: neo-liberal education policy, 'low' parental aspirations, and primary school Extended Services in disadvantaged communities. **Children's Geographies**, nº 9:1, p. 79-94, 2011.

HOLSTON, James. Come to the Street!': Urban Protest, Brazil 2013. **Anthropological Quarterly, Summer 2014**, Vol.87, nº 3, pp.887-900, 2014.

HOPKINS, P.; TODD, L. Creating an intentionally dialogic space: STUDENT activism and the Newcastle Occupation 2010. **Political Geography**. Nº 46, p. 31-40, 2015.

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Pesquisa Manifestantes, 20/06/2013**. Brasil. 2013.

ILAVARASAN, P. V. Community work and limited online activism among India youth. **International Communication Gazette**, nº 75 vol. 3, p. 284–299, 2013

INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. **Modernização, mudança cultural e**

**democracia: a sequência do desenvolvimento humano.** São Paulo: Francis, 2009.

INSTITUTO DE CIDADANIA. Perfil da Juventude Brasileira. Projeto Juventude, 2003. Disponível em:

<[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS\\_CHRONUS/bds/bds.nsf/00B55098FC51A92C83256E86005F7E51/\\$File/NT0000222E.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/00B55098FC51A92C83256E86005F7E51/$File/NT0000222E.pdf)>. Acessado em 4 de out. de 2021

JANGHORBAN, R., ROUDSARI, R. L., & TAGHIPOUR, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being**, vol.9, n. 24152. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>

JEMAL, A.; BUSSY, S. Transformative Action: A Theoretical Framework for Breaking New Ground. **eJournal of Public Affairs**, nº 7, vol. 2, pp. 37-65, 2018

JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 357-378, 2015

JOHNSTON, L. D; BACHMAN, J. G.; O'MALLEY, P. M.; SCHULENBERG, J. E. **Monitoring the future: A continuing study of American youth (12th-Grade Survey), 1976-2014.** [Computer files]. Conducted by University of Michigan, Survey Research Center. Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research.

JOSIC, J. **Critical Understanding of U.S. Youths' Citizenship: Community Belonging and Engagement of "Successful Citizens"**. Tese de Doutorado, Universidade de Minnesota , 2011.

JOUBERT, Kosha Anja; ALFRED, Robin (orgs). **Além de mim e você: inspiração e sabedoria para construir uma comunidade.** Coleção 4 keys - Chaves para comunidades sustentáveis em todo o planeta. Tradução: Bruna Maia et al. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2020.

JUDENSNAIDER, Elena; LIMA, Luciana; ORTELLADO, Pablo; POMAR, Marcelo. **Vinte centavos: a luta contra o aumento.** São Paulo: Editora Veneta, 2013.

JURBERG, Marise Bezerra. Individualismo e coletivismo na Psicologia Social: uma questão paradigmática. In FREITAS-CAMPOS, Regina H.; GUARESCHI, Pedrinho. **Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

KOHL, M. M., & GOTZENBRUCKER, G. Networked technologies as emotional resources? Exploring emerging emotional cultures on social network sites such as Facebook and Hi5: a trans-cultural study. **Media, Culture & Society**, vol.36, n.4, p. 508–525, 2014. <https://doi.org/10.1177/0163443714523813>

KRAFTL, Peter; CHRISTENSEN, Pia; HORTON, John; HADFIELD-HILL, Sophie. Living on a building site: Young people's experiences of emerging 'Sustainable Communities' in England. **Geoforum**, Vol 50, p. 191-199, 2013

KRAUSKOPF, D. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. In: DÁVILLA, O (ed.). **Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales**. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

LALOUX, Frédéric. **Reinventando as Organizações: Um guia para criar organizações inspiradas no próximo estágio da consciência humana**. Belo Horizonte: Ed. Vão, 2017

LANE, Silvia T. M. A Psicologia Social na América Latina: por uma ética do conhecimento. In CAMPOS, Regina H. F.; GUARESCHI, Pedrinho. **Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana**. Petrópolis: Vozes, 2002

LARA, M. G. J. DE, & CAMPOS, M. N. Les amitiés brisées, Facebook et les élections brésiliennes 2014. **TrajEthos**, vol. 11, n.55, p. 105–146, 2016. Disponível em [http://www.trajethos.ca/files/7414/8202/4102/LARA\\_CAMPOS\\_TrajEthos\\_51.pdf](http://www.trajethos.ca/files/7414/8202/4102/LARA_CAMPOS_TrajEthos_51.pdf). Acesso em 3 de fev. de 2023

LLANO GRANDE. **Llano Grande Center for research and development**, 2022. The Llano Grande Center is a local non-profit that works to revitalize our community through our youth. Disponível em: <https://www.llanogrande.org/>. Acesso em 3 de fev. de 2023

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LEDWITH, Margaret. **Community Work as Critical Pedagogy: Re-envisioning Freire and Gramsci**, 2001

LEVINE, P. Teaching and learning civility. **New Directions for Higher Education**, nº152, 2010, p.11-17

LEVY, B. L. M.; SOLOMON, B. G.; COLLET-GILDARD, L. Fostering Political Interest Among Youth During the 2012 Presidential Election. **Educational Researcher**, nº 45, v.9, p. 483–495, 2016

LEVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LEVY, Pierre. **Inteligência coletiva. Para uma antropologia do ciberespaço**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2007

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. In: G.W. Lewin, G. W. (Ed.). **Resolving Social Conflicts**. New York: Harper & Row, 1948, p. 34-46

LITTLEJOHN, S. W.; FOSS, K. A. **Encyclopedia of Communication Theory**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009.

LOVELOCK, James. **Gaia: a new look in life on Earth**. Oxford : Oxford University Press, 2000.

LOVELOCK, James. **Gaia: alerta final**. Trad. de Jesus de Paula Assis e Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2010.

MACHADO, M. M. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, v. 1, n.2, p. 260-263, 2002.

MACHADO, G.C.X.M.P; MACIEL, T.M.F.B; THIOLENT, M. Uma abordagem integral para Saneamento Ecológico em Comunidades Tradicionais e Rurais. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. Julho, 2019.



MACHADO, Mônica. **Consumo e politização: discursos publicitários e novos engajamentos juvenis**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2011.

MACY, Joanna, BROWN, Molly Young. **Nossa vida como Gaia: Práticas para reconectar nossa vida e nosso mundo**. Gaia Editora, 2004

MACY, Joanna; JOHNSTONE, Chris. **Esperança Ativa: como encarar o caos em que vivemos sem enlouquecer**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2020.

MAISEL, L. S. The negative consequences of uncivil political discourse. **Political Science and & Politics**, nº45, 2012, p. 405-411

MANNHEIM, K., & YNCERA, I. S. de la. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, (62), 1993, p.193-242.

MARE, Christopher; LINDEGGER, Max (orgs). **Designing ecological habitats: creating a sense of place**. UK: Permanent publications, 2014, p. 234 - 239.

MARIZ, Cecília. Comunidades de vida no Espírito Santo: juventude e religião. **Tempo Social** nº 17, 2005

Martín-Baró, Ignacio. Hacia una psicología de la liberación. **Boletín de Psicología**, 22, 1986, p. 219-231.

MARTINEZ, L.; PEÑALOZA, P.; VALENZUELA, C. Civic commitment in young activists: Emergent processes in the development of personal and collective identity. **Journal of adolescence**. Nº 35. 2011, p. 474-484.

MARTÍNEZ, X; MORALES, M; MASÓ, P; BERNET, J. Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. **International Journal of Adolescent and Youth**. Nº 22, vol. 4. 2017, p.405-18.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. SP: Boitempo, 2015.

MATHIEU, Lilian. **Comment lutter? Sociologie et mouvements sociaux**. Paris: Ed. Textuel, 2004

MATTOS, T. P. **Ecovilas: a construção de uma cultura regenerativa - uma etnografia de Findhorn, Escócia**. Novas Edições Acadêmicas, 2018

MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and cognition. The realization of the living**. London: D. Reidel, 1980

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 4ª Ed., 2002.

MELLO E SOUZA, Cecilia de. O conceito de cultura e a metodologia etnográfica: Fundamentos para uma psicologia cultural. In: M.I. D'Ávila e R. Pedro (Orgs) **Tecendo o Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Mauad, 2003.

MELLO E SOUZA, Cecilia de; PRUDENTE, B. ; Fernandes, Luana Almeida ; Moura, F.S, . Movimentos Populares e Motivações de Lideranças Comunitárias: Agência, Reconhecimento e Transformação de Si e do Coletivo. In: MACIEL, Tania de Barros;

MELLO E SOUZA, Cecilia de. (Org.). **Inovação e Trajetos: Comunidade, Desenvolvimento e Sustentabilidade**. 1 ed. Curitiba, PR: Appris, 2018, v. 1, p. 23-44.

MENDONÇA, Érika; CORREIO, Douglas; CORREIO, Camille. Juventude (des)politicada? Ampliando perspectivas no olhar à participação política juvenil. **Revista Psicologia Política**. Vol. 16. nº 35. pp. 87-102. jan. – abr. 2016

MERHY, E.; CERQUEIRA, M. P. G. ; SILVA, E.; SANTOS LIMA M. F. ; CRUZ, K.; FRANCO, T. Redes Vivas: multiplicidades girando as existências, sinais da rua. Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde. **Divulgação em Saúde para Debate**. 52. 153, 2014

MIDDAUGH, E., BOWYER, B., & KAHNE, J. U Suk! Participatory Media and Youth Experiences With Political Discourse. **Youth & Society**, Nº 49, vol.7, p. 902–922, 2017b.

MIDDAUGH, E.; CLARK, L. S.; BALLARD, P. J. Digital Media, Participatory Politics, and Positive Youth Development. **Pediatrics**, nº 140, vol. 2, p. S127–S131, 2017a.

MILLER, James G. **Living systems**. New York: McGraw-Hill, 1978.

MILLS, Sarah; WAITE, Catherine. Brands of youth citizenship and the politics of scale: National Citizen Service in the United Kingdom. **Political Geography**. N°56, p. 66-76, 2017.

MILLS, Sarah. Duty to God/my Dharma/Allah/Waheguru: diverse youthful religiosities and the politics and performance of informal worship. **Social & Cultural Geography**, nº 13, vol. 5, p. 481–499, 2012.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017

MINAYO, Maria Cecília; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, nº40, 2018

MOHAJER, Nicole; EARNEST, Jaya. Youth empowerment for the most vulnerable: a model based on the pedagogy of Freire and experiences in the field. **Health Education**, nº 109, vol. 5, 2009, p. 424-438.

MONTERO, Maritza. **Teoría y práctica de la Psicología Comunitária: la tensión entre comunidad y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

MONTERO, Maritza. ¿Para qué Psicología Política?. **Revista Psicologia Política**, vol. 9, p. 18, p. 199-213, 2009

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximação Jovens**. Vol II, p. 15–33, 2015.

MORIN, Andre. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução de. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os Sete Saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MOROZOV, Evgeny. **Net delusion : The dark side of Internet freedom**. New York : Public Affairs, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Ed. Vozes, 8º ed., 2011.

MTV Brasil. **Dossiê Universo Jovem MTB 5 – Screen Generation**. Abril Radiodifusão S.A, 2010. Disponível em: <[http://www.aartedamarca.com.br/pdf/Dossie5\\_Mtv.pdf](http://www.aartedamarca.com.br/pdf/Dossie5_Mtv.pdf)> Acesso em: 22 de jul. de 2019.

NAESS, Naess A. The shallow and the deep, long-range ecology movements: a summary. **Inquiry**, 1973; nº16, p.95 -100.

NAGOURNEY, Adam; THEE, Megan. Young Americans Are Leaning Left, New Poll Finds. **The New York Times**. 27 de jun. de 2007. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2007/06/27/washington/27poll.html>> . Acesso em 3 de fev. de 2023

NASCIUTTI, Jacyara. Reflexões sobre o espaço da Psicossociologia. **Série Documenta**, v. 7, p. 51-58. Rio de Janeiro, 1996

NEWTON, Isaac. **Princípios matemáticos da filosofia natural**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

OLIVEIRA, A. T. C. **Resiliência comunitária : um estudo de caso de uma comunidade de Fortaleza-CE**. Dissertação de Mestrado na Universidade de Fortaleza, 2016

OOSTERHOFF, B.; KAPLOW, J. B.; LAYNE, C. M.; PYNOOS, R. S. Civilization and its discontented: Links between youth victimization, beliefs about government, and political participation across seven American presidencies. **American Psychologist**, Nº 73, vol. 3, p. 230–242, 2018

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 13 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos, 2009**. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 11 de jun. de 2019.

ORTELLADO, Pablo. **Os protestos de junho entre o processo e o resultado**. Carta Capital, São Paulo. 27 de out. de 2013. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/blogs/blog-da-maria-fr/2013/10/27/pablo-ortellado-os-protestos-de-junho-entre-processo-resultado-47595.html>>. Acesso em:

ORTIZ, G. **New contradictions: the activism of middle-class youth in Delhi**. Tese (Doutorado em Filosofia). Oxford University, 2017.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PAJAZITI, A. University youth and politics in post-communist transitional Macedonia. **Revue des Sciences Politiques**, nº 33+34 p.49-62, 2012,

PALINKAS, L. A., HORWITZ, S. M., GREEN, C. A., WISDOM, J. P., DUAN, N.; HOAGWOOD, K. Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. **Administration and policy in mental health**, nº 42 v.5, p. 533–544, 2015.

PANELLI R., NAIRN, K., & MCCORMACK, J. 'We make our own fun': Reading the politics of youth with(in) community. **Sociologia Ruralis**, nº 42, p. 106-130, 2002.

PAPACHARISSI, Z. **A Private Sphere: Democracy in a Digital Age**. Cambridge: Polity Press, 2010.

PERCY-SMITH, B., & BURNS, D. Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. **Local Environment**, nº 18, vol. 3, p. 323-339, 2013.

PIAGET, Jean. Les opérations logiques et la vie sociale. **Études sociologiques**. Genève: Droz, 1961, p. 143-171.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução de: Francisco M. Guimarães. Ed. Vozes : Petrópolis, 1973.

PONDÉ, Thiago; CARVALHO, Aline. **Tropifagia: Comendo o país tropical**. Salvador: EdUFBA, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and Modernity/Rationality. **Cultural Studies**, Vol. 21 - Issue 2-3: Globalization and the De-Colonial Option: 168-178, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

QUAN-HAASE, A. e WELLMAN, B. How does the internet affect social capital? In: Huysman M. and Wulf V. (ed). **Social Capital and Information Technology**. Cambridge, MA: MIT Press, 2004, p. 113-131.

RADCLIFFE, S.; WEBB, A. Mapuche youth between exclusion and the future: protest, civic society and participation in Chile. **Children's Geographies**, nº 14, vol. 1, p. 1–19, 2016.

RAMAMURTHY, A. The politics of Britain's Asian Youth Movements. **Race & Class**, Nº 48, vol. 2, p. 38–60, 2006

RECUERO, R.; ZAGO, G.; BASTOS, M. T.; ARAÚJO, R. Hashtags functions in the protests across Brazil. **Sage Open**, v.5 i. 2, 2015.

REMIX, In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/remix>>. Acesso em 04 de out. de 2021.

RHEINGOLD, Howard. **The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier**. Massachusetts: MIT Press, 2000.

RICCIO, Edson Luiz; HOLANDA, Vitor Branco. **A utilização da pesquisa ação para perceber e implementar sistemas de informações empresariais**. Rio de Janeiro: 13th Asian Pacific Conference On International Accounting Issues, 2001.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises. O liberalismo e a nova direita no Brasil**. São Paulo: Ed. Todavia, 2021.

ROCHA, Camila. Think tanks ultraliberais e a nova direita brasileira. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2 de nov. de 2017. Disponível em:

<<https://diplomatie.org.br/think-tanks-ultraliberais-e-nova-direita-brasileira/>>.  
Acesso em 3 de fev. de 2023

ROCHA, Daniel Leonel da. Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, p. 61-86, jan. 2020.

RUSK, J. Political participation in America: A review essay. **American Political Science Review**, nº 70, vol. 2, 1976, p. 583-591

SACHS, J. From Millennium Development Goals to Sustainable Development Goals. **Lancet**, 379: 2206–11, 2012

SALVIO, P. M. Exercising 'The Right To Research': Youth Based Community Media Production as Transformative Action. **English Educ**, nº 47, p.163-180, 2013

SANDBERG, J.; ALVESSON, M. Ways of constructing research questions: gap-spotting or problematization? **Organization**, [s.l.], v. 18, n. 1. 2011.

SANT'ANA, Ruth B. de. A dimensão social na formação do sujeito na psicologia. **Memorandum** nº12, p. 125–142, 2007.

SANTANNA, Claudia Passos. **Cartilha Gaia Escola - Construindo comunidades de aprendizagem para um mundo sustentável**. Brasília: EcoHabitar, 2017.

SANTOS, A. F. **Se a sua moradia está em risco a sua liberdade também está: Ameaça à Moradia e Sentimentos de Liberdade de Jovens da Comunidade do Horto Florestal do Jardim Botânico, Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia social) — Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Breno Ricardo Guimarães. Injustiças epistêmicas, Dominação e Virtudes. In: Felipe de Matos Müller; Kátia Martins Etcheverry. (Org.). **Ensaios sobre epistemologia do testemunho**. 1ed.Porto Alegre: Fi, 2017, v. , p. 143-172.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. CEBRAP, São Paulo, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, n. 2

SATYAN, Aline. Um novo mundo é possível, necessário e já está acontecendo. In: TOGASHI, Rafael; MAJEROWICZ, Ilana; VALLE, Isabel. (orgs). **Ecovilas Brasil – Caminhando para a sustentabilidade do ser**. Ed. Bambual, Rio de Janeiro: 2017. p 230-233

SAWAIA, Bader. B. Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: FREITAS-CAMPOS, Regina H. (Org.) **Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHENSUL, Jean J.; BERG, Marlene. Youth Participatory Action Research: A Transformative Approach to Service-Learning. **Michigan Journal of Community Service Learning**, Summer, p. 76-88, 2004.

SHEA, D.; STEADMAN, B. **Nastiness, name calling, and negativity: The Allegheny College survey of civility in American politics**. Meadville: Allegheny College, 2010. Disponível em: <<http://sites.allegheny.edu/civility/>> Acesso em: 3 de fev. de 2023

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T.. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, vol.17. n.1, 2015

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-148.

SPINK, Peter Kevin. **Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista**. Núcleo de Organizações e Ação Social. São Paulo: PUC, SP, 2002.

STEIN, J; WOOD, E.; WALKER, J.; KIMBALL, E; OUTLEY, C.; BAIZERMAN, M. The Youth Development Leadership Experience: Transformative, Reflective Education for Youthwork Practitioners. **Child and Youth Care Forum**, nº 34. p. 303-325, 2005.

STEINER, Rudolf. **A Ciência Oculta: esboço de uma cosmovisão supra-sensorial**. São Paulo: Antroposófica, 2001

STERLING, Stephen. **Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground**. Learning and Teaching in Higher Education, Issue 5, November, 2010.

STORNAIUOLO, A., & THOMAS, E. E. Disrupting Educational Inequalities Through Youth Digital Activism. **Review of Research in Education**, nº 41, v. 1, p. 337–357, 2017.

STRAMA, M. Overcoming Cynicism: Youth Participation and Electoral Politics. **National Civic Review**, 87, 1998.

TANDON, R.; HALL, B.; LEPORE, W.; SINGH, W. **Training the Next Generation of Community Based Researchers: A Guide for Trainers**. Unesco, 2016

TAVARES, Luis Antonio; MEIRA, Matheus Carvalho; AMARAL, Sérgio Ferreira do. Mapa Mental Interativo: A Concepção De Uma Mídia Rica Para a Aprendizagem. **Educação, Ciência e Cultura**. [Canoas] Editora UniLaSalle, vol. 26, n.1, 2021.

Disponível em

<<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6645>> Acesso em 3 de fev. de 2023

THE NOITE COM DANILO GENTILI. **Entrevista com MBL - Movimento Brasil Livre**. YouTube, 30/08/19. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=4h4eQ1NiAP4>. Acesso em: 03 de out. de 2022

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. SP: Cortez, 1985, 4a ed. 1988.

TÖNNIES, Ferdinand. **Community and Society: Gemeinschaft und Gesellschaft**. East Lansing: The Michigan State University Press, 1957, p. 223-231.

TRAD, Leny A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas e experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, nº19, v. 3, p. 777-796, 2009.

TRANCOSO, Alcimar; OLIVEIRA, Adélia. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, nº 26. p. 137-147, 2014.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em 04 de out. de 2022.

UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS, UNDESA. **Definition of youth**. Disponível em <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>.> Acesso em: 06 de jul. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Política Nacional de Extensão: Conceitos e Diretrizes**. Disponível em: <https://extensao.ufrj.br/index.php/o-que-e-extensao>> Acesso em: 22 de jul. de 2019.

VALENTINO, N.; Hutchings, V.; Banks, A.; Davis, A. Is a worried citizen a good citizen? Emotions, political information seeking and learning via the Internet. **Political Psychology**, nº 29, 2008, 247-273

VAN HAL, Fanny. **The Network of Sustainable Settlements in Colombia: How process of learning lead to action for change**. Tese (Doutorado em Ciências Aplicadas). Larensen University, 2014

VASCONCELOS, Eduardo M. **Complexidade e pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia Operativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

VERBA, S.; NIE, N. H.; KIM, J. **Participation and Political Equality: A Seven-Nation Comparison**. Chicago: University of Chicago Press, 1987

VYGOTSKY, Lev. **A Transformação Socialista do Homem, 2004**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/index.htm>>. Acesso em 01 de jul, de 2019.

WAHL, Daniel C. Regenerative Design and a Science of Qualities. **Network Review**, 2016a

WAHL, Daniel C. Activism Revisited: Personal reflections on trying to make a difference. **Communities Review**, nº 172, fall 2016b

WAHL, Daniel C. **Design de culturas regenerativas**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2019

WELLMAN, B.; LEIGHTON, B. Networks, Neighborhoods, and Communities: Approaches to the Study of the Community Question. **Urban Affairs Review**, 1979

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

WILSON, C.; EK, L; DOUGLAS, T. Recasting Border Crossing Politics and Pedagogies to Combat Educational Inequity: Experiences, Identities, and Perceptions of Latino/a Immigrant Youth". *The Urban Review*, nº 46, vol, 1, p. 1–24, 2014

WOOD, Elizabeth. Crafted within liminal spaces: Young people's everyday politics. **Political Geography**, 2002.

WOOD, Elizabeth. "Young people's emotional geographies of citizenship participation: Spatial and relational insights". *Emotion, Space and Society*. 9. 50–58, 2013

WUNDT, Wilhelm. Elementos de psicologia dos povos: o princípio da linguagem e o pensamento do homem primitivo. Tradução de: Estêvão de Carvalho Freixo. **Psicologia da educação**, São Paulo, 37, 2o sem. de 2013, pp. 91-101.

YANG, K. W. Organizing MySpace: youth walkouts, pleasure, politics, and new media. **Educational Foundations**, nº 21 vol. 1–2, p. 9–29. 2007

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de: Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Ed.Bookman, 2001

YOUNISS, J.; BALES, S., CHRISTMAS-BEST, V. Youth civic engagement in the twenty first century. **Journal of Research on Adolescent**, nº 12, vol. 1, 2002, p. 121-148

ZANELLA, A.; GROFF, A.; SILVA, D.; MATTOS, L.; FURTADO, J.; ASSIS, N. Jovens, juventude e políticas públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). **Estudos de Psicologia**, nº 18, vol.2, p. 327–333, 2013

## ANEXO I

### MODELO DO REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)

Prezado participante,

A pesquisa “Juventude, comunidade e engajamento: Reflexões sobre motivação e ação coletiva a partir da experiência do Gaia Jovem” está sendo desenvolvida pela pesquisadora Aline Andrade de Carvalho, no doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação do professor Milton N. Campos.

Trata-se de um uma pesquisa qualitativa interdisciplinar sobre juventude, comunidades de engajamento, processos psicossociais e metodologias de colaboração através de um estudo de caso da experiência do Gaia Jovem entre 2013 e 2017. O objetivo deste estudo é compreender o processo de produção de sentido que leva um jovem a se motivar e se engajar em uma ação coletiva, o que será feito através do cruzamento de dados institucionais sobre o contexto e aprendizados do programa, o perfil atualizado dos jovens gaianos e sua percepção da sua motivação em participar em ações coletivas como o Gaia Jovem, através de questionário, grupo focal e entrevistas.

Por esta razão, você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista para a pesquisadora Aline Carvalho, de duração média de 1 (uma) hora, para compartilhar informações sobre sua situação acadêmica, profissional e militante atual, impressões e lembranças a respeito do Gaia Jovem e sua percepção a respeito do que motiva os jovens de hoje a se engajarem em uma ação coletiva. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Psicologia, Comunicação e demais Ciências Humanas e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. A devolução dos resultados será feita através do envio da tese por e-mail aos entrevistados e participantes do questionários e grupos focais, além de divulgação dos resultados nas redes sociais pessoais da pesquisadora.

Informamos que, de uma forma geral, os riscos possíveis de participar do projeto é a possibilidade de acessar emoções profundas e ser levado a se questionar sobre decisões e aspectos significativo de suas vidas. Por sua vez, o benefício da participação é igualmente acessar emoções profundas e ser levado a se questionar

sobre decisões e aspectos significativo de suas vidas, além de contribuir para a produção científica a respeito de comunidades de engajamento baseadas em projetos coletivos e, de uma maneira geral, apoiando a reflexão a respeito da relação entre juventude, comunidade e engajamento na contemporaneidade.

Esclarecemos ainda que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os dados levantados com a pesquisa, bem como as transcrições das entrevistas, ficarão armazenados no computador e Google Drive da pesquisadora, por questões de back up e segurança, e serão deletados da nuvem ao final da tese.

Ademais, a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, através dos seguintes canais: [aline.carvalho@ufrj.br](mailto:aline.carvalho@ufrj.br) / (21) 98232-4476 / Departamento EICOS - Instituto de Psicologia Av. Pasteur, 250, Rio de Janeiro - RJ CEP 22290-902. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 2598-9293 ou pelos e-mails: [cep@iesc.ufrj.br](mailto:cep@iesc.ufrj.br) ou [cep.iesc@gmail.com](mailto:cep.iesc@gmail.com).

*1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.*

*2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.*

*3 – Concordo em participar da pesquisa acima.*

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_