



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA

CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA:
MOVIMENTOS CULTURAIS COM JOVENS EM CONTEXTOS
EMPOBRECIDOS

VITÓRIA

2023



FLÁVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA

**CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA:
MOVIMENTOS CULTURAIS COM JOVENS EM CONTEXTOS
EMPOBRECIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência e Gestão de Processo Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

O48c Oliveira, Flávio Gonçalves, 1981-
Culturas juvenis e educação escolarizada: movimentos culturais com jovens em contextos empobrecidos / Flávio Gonçalves Oliveira. - 2023.
247 f. : il.

Orientadora: Renata Duarte Simões.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Juventudes. 2. Culturas juvenis. 3. Pobreza. 4. Extrema pobreza. 5. Educação escolarizada. 6. Movimentos culturais. I. Simões, Renata Duarte. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37


FLÁVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA

**CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: MOVIMENTOS
CULTURAIS COM JOVENS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.


Aprovada em: 06 de dezembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **RENATA DUARTE SIMÕES**
Data: 13/12/2023 18:24:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Presidenta

Prof.º Dr.º Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **LUIS ANTONIO GROppo**
Data: 13/12/2023 12:17:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º Dr.º Luís Antonio Groppo
Universidade Federal de Alfnas
Examinador Externo

VITÓRIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211

Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 15/12/2023 às 09:18


Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/856935?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO


Ata da sessão da centésima quinquagésima sexta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **FLÁVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA**, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às **14h00min** do dia **seis de dezembro de dois mil e vinte e três**. A presidente da Banca, Renata Duarte Simões, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Alexandro Braga Vieira e Luís Antonio Groppo. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: MOVIMENTOS CULTURAIS COM JOVENS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS”**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 06 de dezembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 **RENATA DUARTE SIMOES**
Data: 13/12/2023 18:24:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Renata Duarte Simões
Orientadora

Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira
Membro interno (PPGMPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente
 **LUIS ANTONIO GROPPPO**
Data: 13/12/2023 12:17:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Membro externo (Universidade Federal de Alfenas/MG)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 15/12/2023 às 09:18

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/856935?tipoArquivo=O>

Às juventudes deste lindo país, sobretudo às empobrecidas que, mesmo diante de tantas formas de negação de direitos e precarização da vida, resistem e insistem em construir certezas de dias melhores. Por elas sigamos apostando em outras práticas educativas que dialoguem com suas culturas e suas representações de realidade.

AGRADECIMENTOS

Reza a tradição espiritual da qual comungamos que sem *Exu não se faz nada*. De fato, na pedagogia das encruzilhadas, essas forças ligadas à vitalidade, proteção, determinação e maleabilidade foram vigor e resistência quando o corpo cansava e a razão tendia a sucumbir. Aos *Exus*, sobretudo em suas manifestações de *Zé Pelintra* e *Gira Mundo*, elevamos nosso coração contrito e pedimos licença para os demais agradecimentos e todos os movimentos que virão no texto que agora apresentamos: *Laroyê, Exu, Exu é mojubá!*

Às divindades mães Oxum e Yemanjá que, de seus altares, guardam nossa escrita o tempo todo: *Ora iê iê ô, mamãe; Kiki Yemojá!* Às pretas e pretos velhos por nos dotarem de paciência quando a inquietude parecia nos dominar: *adorai as almas!*

À professora Dr.^a Renata Simões Duarte, orientadora desta pesquisa, por nos desafiar a desbravar outras possibilidades, pelas provocações durante os trabalhos de orientação, pelo zelo na elaboração da dissertação final e do produto educacional, pelo cuidado em produzirmos um texto de qualidade e por todos os afetos trocados nos momentos de angústias e desespero: *Renata, obrigado por tudo e por tanto!*

À Ismênia e Gessoir, cujo encontro neste plano nos deu vida, por nos ensinar valores de trabalho e honradez, pelas apostas e respeito em todas nossas escolhas, mesmo as que não compreendiam tanto: *mãe e pai, obrigado!*

À Mislene, Fábio e Lucas, irmãos amados, pelas alegrias compartilhadas, risos trocados e vidas experimentadas na mais absoluta harmonia. À Maria Vitória e Luiz Carlos, sobrinhos queridos, por todos os momentos felizes que nos proporcionam.

A Lucas Caus, companheiro de vida, cuja presença trouxe um pouco de leveza à nossa existência e, mesmo não compreendendo tantas ausências, permaneceu e permanece ao nosso lado: *querido, obrigado!*

À Rosângela Felletti e Valdeci Pereira, Sandra D'Ávila e Alexandre Queiroz, Jane Lindolfo, Fabiana Magalhães, Marcos Rocha, entre tantos e tantas, pelos bons afetos trocados e vividos em diferentes momentos e etapas desta pesquisa.

À Flávia Induzzi por trilharmos juntos nesta empreitada de pesquisar contextos empobrecidos e desiguais. Obrigado pelas trocas e pelos afetos compartilhados.

À Shellem Matiazzi, esse ser humano incrível que a pesquisa nos apresentou e o tempo vai moldando uma bela amizade. Obrigado pelo afetuoso devir/presença durante esta caminhada e por tantos outros encontros alegres.

À professora Dr.^a Elezeare Assis, uma grande incentivadora e razão do passo inicial. Obrigado por tanta doçura e generosidade. Gratidão, querida!

À professora Dr.^a Marlene Cararo, cuja vida e militância são inspiradoras. Obrigado por tanta gentileza, carinho e cuidado. Por todos os abraços bons, sorriso empático e doçura verdadeira. Gratidão, que o universo produza outras “Marlenes”!

Aos professores Dr.^o Alexandro Braga e Dr.^o Luis Antônio Groppo pelas importantes contribuições durante a qualificação. Sem sombra de dúvida, vocês deram mais qualidade e leveza ao nosso trabalho ao nos apresentarem outras possibilidades para desbravarmos. Obrigado, ainda, por compor a banca de defesa, o que muito enriquece nossa pesquisa.

Às professoras Dr.^a Andressa Mafesoni, Dr.^a Débora Amaral, Dr.^a Tânia Delboni, Dr.^a Sandra Kretli, Dr.^a Regina Bitti e ao professor Dr.^o Eduardo Moscon, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), pelo compromisso ético/político com nossa formação durante as aulas, seminários, palestras, congressos e demais eventos.

Ao PPGMPE, por ser um instrumento de formação humana, política e profissional no âmbito da educação pública capixaba, capacitando-nos para os desafios cotidianos e nos sensibilizando a fazer pesquisa com o pé na realidade.

À Maria Viveiros, Marcus Carracena e Marina Calixto, por todo o apoio dado durante os momentos mais difíceis desta pesquisa e compreendendo tantas ausências. Em nome de vocês, agradecemos a todos os professores/as, alunos/as e funcionários/as da EMEF Ayrton Senna, em Cariacica, pelas vivências trocadas nos últimos anos.

A todo corpo técnico-pedagógico da EEEFM Saturnino Rangel Mauro, Nova Rosa da Penha, Cariacica/ES, pelo apoio dispensado durante os meses em que estivemos na unidade escolar para as conversações e diálogos com os jovens, sujeitos desta pesquisa. Obrigado pela liberdade e pela confiança.

Ao Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS) por fomentar tantas e necessárias discussões, servindo-nos de aporte para nossas pesquisas e atuação acadêmico-profissional.

Aos colaboradores que estiveram conosco mediando as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa-ação: Abelar Nagibe, Antônio Barbosa, Jhon Conceito, Renata Simões e Stell Miranda, cujas contribuições foram fundamentais para a materialização desta dissertação e do produto educacional.

Às pessoas que contribuíram financeiramente (Adriana Lourenço, Antônio Barbosa, Carlos Américo, Eliete Brito, Emanuel Vieira, Emiliana Amorim, Fabrisa Leite, Flávia Induzzi, Isabel Cristina Barreira, Israel Bayer, Karoline Mandelli, Letícia Borlini, Marlene Cararo, Raniella Leal e Renata Simões) para a concretização das oficinas que demandaram compra de material, transporte de oficinairos, custeio de atividades, entre outros.

Às juventudes com as quais construímos esta pesquisa obrigado pelas vivências compartilhadas e pelas experiências trocadas. Suas histórias, suas culturas, seus modos de vida e seus “jeitos” de ser e existir estão, o tempo todo, perpassando este trabalho. Se um dia este texto chegar até vocês, saibam que os encontros que tivemos mudaram nosso “jeito” de ser professor e nos transformaram em um ser humano melhor. Gratidão!

*Cultivar o deserto
como um pomar às avessas*

*(A árvore destila
a terra, gota a gota;
a terra completa
cai, fruto!*

*Enquanto na ordem
de outro pomar
a atenção destila
palavras maduras.)*

*Cultivar o deserto
como um pomar às avessas:*

*então, nada mais
destila; evapora;*

*onde foi maçã
resta uma fome;*

*onde foi a palavra
(potros ou touros*

*contidos) resta a severa
forma do vazio.*

(João Cabral de Melo Neto – Psicologia da Composição).

RESUMO

A pesquisa compõe movimentos culturais com jovens em contextos escolares empobrecidos, com base nas vivências constituídas em uma escola pública estadual, localizada no município de Cariacica/ES, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. No diálogo com as juventudes, o estudo se pauta em teóricos (Abramo, 1996; Foracchi, 2018; Groppo, 2000, 2004, 2015, 2016, 2017; Pais, 1990, 2003; Peralva, 1997) que compreendem a juventude como construção histórico-social atravessada por outras variáveis sociais, como gênero, raça, classe social. Para compreender como a pobreza afeta os jovens, a investigação recorre a teses (Cararo, 2015; Carneiro, 2005; Codes, 2008; Nascimento, 2013) que alargam a compreensão dessa condição para além da carência material, analisando-a como fenômeno multidimensional e complexo, que impacta a vida de milhares de pessoas, vítimas de diferentes violências e violações de direitos. A análise parte da crítica à concepção caritativa e moralista de pobreza (Arroyo, 2012, 2013, 2014, 2015, 2019a, 2019b), que está presente na relação da escolarização com esses sujeitos, e busca ampliar olhares acerca das culturas juvenis que transitam na escola, reconhecendo seus praticantes como sujeitos socioculturais de saberes e valores próprios (Dayrell, 2003, 2005, 2007, 2011, 2016). Pela abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação (Barbier, 2002; Franco, 2005; Pimenta; Franco, 2012; Thiollent, 2009; Trip, 2005) e sistematizada por meio de movimentos culturais com os jovens participantes, a composição estabelece conversações crítico-reflexivas com o coletivo sobre as problemáticas que atravessam a condição juvenil em contextos em que a vida é precarizada. Discute, também, como os espaços/tempos escolares reforçam as imagens estereotipadas acerca das juventudes empobrecidas, contribuindo para a manutenção de muitas dependências. Em contrapartida, a pesquisa aposta na construção coletiva do conhecimento por meio da interlocução com saberes típicos do universo juvenil, como as linguagens artístico-culturais. Fundamentada nos movimentos dialógicos, conclui que é possível constituir práticas pedagógicas mais democráticas, que respeitem as sociabilidades juvenis e que proporcionem percursos escolares mais próximos daquilo que os jovens, efetivamente, vivem e sentem.

Palavras-chave: juventudes; pobreza; culturas juvenis; educação escolarizada; movimentos culturais.

ABSTRACT

The research examines cultural movements with young people in impoverished school contexts, based on experiences formed in a public state school located in the municipality of Cariacica/ES, and is linked to the Professional Master's Program in Education at the Education Center of the Federal University of Espírito Santo. In dialogue with youth, the study is based on theorists (Abramo, 1996; Foracchi, 2018; Groppo, 2000, 2004, 2015, 2016, 2017; Pais, 1990, 2003; Peralva, 1997) who understand youth as a historical-social construction influenced by other social variables such as gender, race, and social class. To understand how poverty affects young people, the investigation refers to theses (Cararo, 2015; Carneiro, 2005; Codes, 2008; Nascimento, 2013) that broaden the understanding of this condition beyond material deprivation, analyzing it as a multidimensional and complex phenomenon that impacts the lives of thousands of people who are victims of different forms of violence and violations of rights. The analysis begins with a critique of the charitable and moralistic conception of poverty (Arroyo, 2012, 2013, 2014, 2015, 2019a, 2019b), which is present in the relationship between schooling and these subjects, and seeks to broaden perspectives on the youth cultures that exist in schools, recognizing their practitioners as socio-cultural subjects with their own knowledge and values (Dayrell, 2003, 2005, 2007, 2011, 2016). Through a qualitative approach, grounded in action research (Barbier, 2002; Franco, 2005; Pimenta; Franco, 2012; Thiollent, 2009; Trip, 2005), and systematized through cultural movements with the participating young people, the research establishes critical-reflective conversations with the collective about the issues that affect the youth condition in contexts where life is precarious. It also discusses how school spaces/times reinforce stereotypical images of impoverished youth, contributing to the perpetuation of many dependencies. In contrast, the research believes in the collective construction of knowledge through dialogue with the typical knowledge of the youth universe, such as artistic-cultural languages. Based on dialogic movements, concludes that it is possible to establish more democratic pedagogical practices that respect youth sociabilities and provide educational paths that are closer to what young people actually experience and feel.

Keywords: youth; poverty; youth cultures; school education; cultural movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Atos Institucionais

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Centro de Educação

CEB – Comunidade Eclesial de Base

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

Conjuve – Conselho Nacional de Juventude

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EJ – Estatuto da Juventude

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EPDS – Educação, Pobreza e Desigualdade Social

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GEEPDS – Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves

IJV – Índice de Vulnerabilidade Juvenil

IPM – Índice de Pobreza Multidimensional

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Jubra – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Lagebs – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OJ – Observatório da Juventude

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PJ – Pastoral da Juventude
PL – Projeto de Lei
PMC – Prefeitura Municipal de Cariacica
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNJ – Política Nacional de Juventude
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RDH – Relatório do Desenvolvimento Humano
Requip – Regime Especial de Trabalho Incentivado, Qualificação e Inclusão Produtiva
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SDH – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Secad – Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade
Sinajuve – Sistema Nacional de Juventude
SNJ – Secretaria Nacional de Juventude
Tale – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UME – União Metropolitana de Estudantes
UNE – União Nacional dos Estudantes
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados encontrados para o descritor <i>juventude e pobreza</i>	70
Figura 2 – Resultados encontrados para o descritor <i>cultura juvenil e pobreza</i>	70
Figura 3 – Resultados encontrados para o descritor <i>cultura juvenil e educação</i>	71
Figura 4 – Recortes de um espaço/tempo.....	164
Figura 5 – Enunciações.....	166
Figura 6 – Desejos juvenis.....	179
Figura 7 – Vivências precarizadas.....	185
Figura 8 – Capa de apresentação do <i>e-book</i>	251
Figura 9 – QRcode do produto educacional.....	251

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos publicados nos Cadernos da Juventude do IJSN.....	67
Quadro 2 – Produções selecionadas a partir das dissertações e teses localizadas na BDTD....	72
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas a partir dos trabalhos produzidos pelo PPGE/CE/Ufes....	73
Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas na Scielo.....	74
Quadro 5 – Relação dos eixos temáticos, colaboradores e ações realizadas.....	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS DE UM LONGO CAMINHO.....	20
IMPLICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS COM A TEMÁTICA.....	34

CAPÍTULO I

1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	39
1.1 A OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE E A DELIMITAÇÃO DO GRUPO.....	39
1.2 “PÔ, MANO, DEIXA O CARA FALAR”: OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA.....	50
1.4 A NATUREZA QUALITATIVA DA PESQUISA E A PESQUISA-AÇÃO.....	52
1.5 OS MOVIMENTOS CULTURAIS EM DIÁLOGO COM OS SUJEITOS.....	56
1.6 CAMINHOS JÁ TRILHADOS PROVOCANDO NOVOS OLHARES.....	61
1.7 LEVANTAMENTO ACADÊMICO-BIBLIOGRÁFICO.....	68
1.8 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO.....	77

CAPÍTULO II

2 JUVENTUDES, CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR	79
2.1 JUVENTUDE COMO CATEGORIA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA.....	79
2.2 A CONDIÇÃO JUVENIL E AS CONCEPÇÕES GERACIONAL E CLASSISTA.....	87
2.3 JUVENTUDE E MORATÓRIA SOCIAL.....	96
2.4 JUVENTUDES E A DIALÉTICA DA CONDIÇÃO JUVENIL.....	100
2.5 PONDERAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE CULTURAS JUVENIS.....	107
2.6 CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: TENSÕES E DIÁLOGOS.....	113
2.7 AFINAL, COM QUAIS JUVENTUDES DIALOGAMOS?.....	116

CAPÍTULO III

3 POBREZA, JUVENTUDES E ESCOLARIZAÇÃO.....	122
3.1 POBREZA E JUVENTUDES: DOIS CAMPOS QUE SE ENTRECruzAM	122
3.2 POBREZA COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL.....	129
3.3 JUVENTUDES EMPOBRECIDAS E ESCOLARIZAÇÃO.....	141
3.4 ARTICULANDO JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E POBREZA.....	147

CAPÍTULO IV

4	AS COMPOSIÇÕES JUVENIS NA ESCOLA E OS ACHADOS DA PESQUISA.....	154
4.1	PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DOS MOVIMENTOS CULTURAIS.....	154
4.2	CONVERSÇÕES INICIAIS E ORGANIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS.....	157
4.3	AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE A PRÓPRIA JUVENTUDE.....	164
4.4	AS DINÂMICAS PERIFÉRICAS E A POBREZA.....	181
4.5	AS PERSPECTIVAS JUVENIS SOBRE A ESCOLA E A ESCOLARIZAÇÃO.....	203
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
6	REFERÊNCIAS	239
7	APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL	250
8	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFES.....	252
9	ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR.....	253
10	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	254
11	ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	257

INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS DE UM LONGO CAMINHO

*Hoje eu acordei com um barulho na rua,
meu coração foi tomado de adrenalina pura.
Um otimismo equivocado me dizia
que talvez fosse um som de alegria.
A curiosidade falou mais alto que o otimismo,
uma multidão, uma preocupação cheia de cinismo,
uma vida perdida.
Não conhecia o cara, se tinha alguém à sua espera.
Só sei que com o corpo ensanguentado,
ele encontrou forças, mesmo perfurado.
Se arrastou até a porta de uma igreja,
seu último ato foi confessar seus pecados (L., 2022)¹.*

As juventudes que se constituem a partir de contextos empobrecidos e extremamente desiguais são vítimas do histórico processo de negação de direitos presente na sociedade brasileira, que as violentam e fragilizam. Nesta *pesquisa-ação*, a partir de experiências dialógicas denominadas *movimentos culturais*, conversamos com jovens em uma escola pública estadual do município de Cariacica/ES e, com base nos enunciados compartilhados e nos aprendizados construídos, buscamos problematizar as compreensões juvenis acerca de si mesmos, da relação com dinâmicas periféricas, das vivências com a pobreza e extrema pobreza e do sentido da escolarização para suas vidas.

Nos percursos compartilhados com os sujeitos da pesquisa, deparamo-nos com questões desafiadoras que atravessam as juventudes empobrecidas e seus contextos de vida. Uma das problemáticas evidenciadas nas conversações realizadas é a violência que, enraizada na sociedade e multifacetada em diferentes problemas, ceifa, precocemente, a vida de milhares de jovens, mulheres e homens, produzindo um cenário caótico e desolador. Os participantes nos relatam diversas expressões de violências que os atingem, causando-lhes desesperança e angústia.

Dados do *Atlas da violência* (2021), organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), afirmam que, das mais de 623 mil pessoas que, entre 2009 e 2019, foram assassinadas

¹ Poesia escrita por uma jovem de 16 anos, durante uma composição cultural.

no Brasil, 333 mil eram jovens e adolescentes, em idade entre 15 e 29 anos. Esses indicadores demonstram que a juventude brasileira está sendo exterminada pela violência. O estudo adverte, ainda, que “[...] a tragédia da juventude perdida vem se apresentando como um problema endêmico no país” e conclui, de maneira fatalista, apontando que, enquanto milhares de jovens perdem a vida, o Brasil perde seu futuro (Ipea, 2021, p. 31).

Embora, em 2022, em termos gerais, os dados registrados, nesse quesito, demonstrem uma ligeira queda, as violências, especialmente contra as juventudes pretas e empobrecidas, permanecem praticamente inalteradas, sobretudo aquelas ligadas ao consumo e tráfico de entorpecentes. As razões para tal estão relacionadas com a vulnerabilidade juvenil nos campos da educação, trabalho, lazer e cultura. Trata-se, portanto, de um problema crônico da sociedade brasileira, que vem se repetindo anualmente e produzindo novas formas de desigualdades e distintas facetas de delinquências.

Essa trágica realidade vem sendo vivenciada, cotidiana e permanentemente, pelas juventudes em Cariacica, município onde a pesquisa se insere, por décadas subsequentes. Em uma análise realizada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 2015, a região aparece em segundo lugar no ranking de assassinatos cometidos contra sujeitos na faixa etária de 12 a 18 anos, chegando a um percentual de 10,47% para cada grupo de mil (Cariacica, 2012).

Em 2019, a Força Nacional de Segurança passou a atuar no município como estratégia no enfrentamento da violência e da criminalidade e, mesmo assim, não houve redução significativa nos índices de crimes violentos, principalmente entre os jovens, como demonstra o Diagnóstico Socioterritorial da Segurança Pública,² coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Entre os problemas identificados, aparecem, mais uma vez, a desocupação juvenil entre 15 e 24 anos e a falta de acesso ao esporte, lazer, educação, questões relacionadas com a estrutura familiar e a pouca geração de renda. Dados da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC) enfatizam, também, que o uso de drogas e o envolvimento com o tráfico são apontados como os principais responsáveis pelo elevado número de mortes de jovens no município (Cariacica, 2012).

² Informações a partir da matéria publicada no jornal *A Gazeta* em 16 de dezembro de 2019 e disponíveis em: <https://www.agazeta.com.br/fala-leitor/forca-nacional-so-enxuga-gelo-diz-leitor-sobre-violencia-em-cariacica-1219>. Acesso em: 20 set. 2022.

Estudos apontam que, mais particularmente em Nova Rosa da Penha, reduto geográfico da pesquisa, a maior parte das violências que atingem as juventudes empobrecidas está associada à “[...] consumação de dinâmicas criminais proveniente das drogas ilícitas” (Cariacica, 2012), como locais de tráfico, disputas por áreas de influências entre grupos rivais por pontos de distribuição de tóxicos etc. Soma-se a isso o fato de que as políticas de combate a esse tipo de violência têm se pautado na criminalização dos sujeitos e não no enfretamento de suas raízes e ramificações.

Os participantes da pesquisa denunciam que as violências contra jovens empobrecidos são praticadas, também, por agentes do Estado. Parte das políticas de segurança pública, fundamentadas no falacioso argumento de combate ao crime e proteção aos cidadãos, são operacionalizadas por meio de atos autoritários e de abordagens seletivas, produzindo uma associação controversa e infundada entre criminalidade, classe social, local de moradia e aspectos étnico-raciais.

Ouvimos dos jovens relatos de diligências policiais marcadas por discriminações raciais, alvos preferenciais, métodos violentos e sentenças antecipadas, que os tipificam como “vagabundos”, “bandidos” e “maconheiros”, o que, na verdade, são expressões de um modelo de sociedade que exclui e segrega as juventudes periféricas, como nos aponta o relato deste jovem: “[...] teve um dia, que a gente tava na festa, lá, não tava fazendo nada de errado, só dançando. Eles desceram do carro já metendo a ‘porrada’ e bala em todo mundo” (X., 2022). Em sentido convergente, outro enunciado corrobora e reforça essa perspectiva:

[...] mas, aí, na moral, teve uma vez que ‘nois’ tava, ali, na praça, ali, deram o maior ‘bicudão’ na minha perna [risos] heim, mas nada a ver, viado. Foi mesmo, tava mó de boa, foi só ‘lapada’, doido [...] tem policial que chega na moral, mas tem policial que é maior ‘Zé Buceta’ [...] (G., 2022).

Pesquisas sobre a banalidade da violência policial contra jovens pobres, negros e periféricos (BRASIL; SANTIAGO; BRANDÃO, 2020), elaboradas a partir de relatos de policiais envolvidos em diligências e de sujeitos vítimas dessas abordagens, revelam que procedimentos de natureza violenta são vistos com naturalidade, sob o argumento de que a maior parte das denúncias caracteriza os suspeitos como “negros e pobres”, mesmo que, na maioria dos casos, não seja encontrado nada de ilícito com eles, como armas e drogas e também não são pessoas com mandado de prisão em aberto. O estudo citado demonstra que existe uma espécie de

sentença antecipada que imprime nos jovens empobrecidos a marca de potenciais criminosos, justificando ações violentas sob a falácia da “prevenção”.

Ao dialogarmos com os sujeitos desta pesquisa, percebemos existências marcadas, precocemente, pela negação de direitos que retira deles uma série de oportunidades, gerando descrença e frustração e reforçando relações de dependência que se perpetuam ao longo de suas vidas. Desse modo, ser jovem, em contextos empobrecidos e precarizados, “[...] é perder emprego pelo bairro que você mora. Ainda, pela sua cor piora a situação. As primeiras coisas que você enfrenta são perdas pela cor e pelo lugar em que mora” (P., 2022).

As trajetórias de vida desses jovens apresentam, conjuntamente, traços de “heranças invisíveis” (Souza, 2016) que os classificam em termos sociais e morais, ainda que imperceptíveis às suas consciências ou legitimados pelas crenças cotidianas. Uma dessas heranças, forjada no excludente processo de produção e organização da sociedade brasileira, é o racismo. Esse estigma é um dos principais fatores que invisibilizam os jovens empobrecidos, colocando sob suspeição os lugares sociais que eles ocupam, questionando os modos de vida que produzem, como demonstra a fala de um dos participantes da pesquisa:

Eu fazia Menor Aprendiz no Burguer King. Aí, meu supervisor era branco. Aí, tipo, ele não gostava de mim, tá ligado? Todo mundo gostava de mim, me dava as coisas, mas ele não, ele não gostava muito, tá ligado? Sofria preconceito, mas eu não ligava. Teve um dia que o gerente me autorizou a pegar o lanche e, quando eu fui pegar, tipo, ele começou a me ‘gastar’. Só que não podia fazer nada, eu era menor aprendiz, tá ligado? Teve um dia que ele me chamou de macaco, aí, véi, eu me senti ‘ofendidão’ e meti um processo em cima dele e ganhei quase três mil reais (F., 2022).

Em uma sociedade marcadamente desigual, o preconceito racial aparece mais fortemente, quando considerado o local onde os sujeitos moram, no caso, os bairros periféricos. Os jovens negros e que residem nas periferias são associados, por antecipação, à criminalidade: “[...] heim, lá onde eu trabalho, todo mundo é de Vitória. Quando falo que sou de Nova Rosa, todo mundo fica olhando e fala: ‘Nossa, como você não tomou tiro ainda [...]’” (A. J., 2022). Sua percepção é reforçada na fala de outro participante: “[...] hã, se ‘nois’ falar que é de Nova Rosa, nem emprego dão pra ‘nois’, direito [...]” (X., 2022).

Questões de gênero também aparecem e marcam as vivências compartilhadas. As jovens, que em sua maioria se apresentam como “mulheres negras”, apontam, em suas falas, características da mentalidade machista e misógina que persistem em nossa sociedade, demonstrando um outro

indicador de exclusão que não pode ser desconsiderado. Embora compreendam que há avanços nas legislações e discussões sobre a temática, elas ainda sofrem assédios em locais de estágios, postos de trabalho, na escola e em outros espaços, como constatamos nestes relatos:

[...] quando as portas fecharam pra mim, eu comecei a vender bolo de pote, caneca enfeitada, só que, com o assédio, você para e você não continua. Você não consegue. Quando eu comecei, eu sofri com o assédio. Eu passava e os homens iam atrás de mim, porque eu vendia sozinha; eu passava para vender e não conseguia [...] (P., 2022).

[...] é até complicado, às vezes são três horas da tarde e tenho que fazer entrega. Minha mãe fala: ‘Chama seu pai, chama seu cunhado, seu irmão, chama alguém, chama seu namorado pra poder ir com você porque é perigoso ir sozinha [...]’. Pô, cara, eu tô no meu bairro e não posso sair sozinha porque posso sofrer alguma violência? Assim, eu acho isso um absurdo [...] (X., 2022).

Ser mulher em contextos empobrecidos é lidar, cotidianamente, com uma série de privações que colocam essas jovens em condições ainda mais desfavorecidas, impedindo que essas meninas acessem outros lugares na sociedade, repetindo um histórico social de dependências. Nos relatos das jovens, observamos a condição juvenil associada à naturalização do papel feminino como força de trabalho doméstico, negando-lhes o direito de fazer as próprias escolhas em condições de liberdade e equidade e reproduzindo diversas formas de dominação. Para Poggio (2012, p. 94), “[...] a sujeição de gênero, as desiguais relações de trabalho entre homens e mulheres se traduzem, não apenas na divisão e distribuição de tarefas, mas, sobretudo, nos critérios que deliberam a hierarquia e importância das funções”.

As percepções dessas meninas são confirmadas por um dos relatórios da Oxfam Brasil, *Nós e as desigualdades*,³ que, entre outros marcadores, demonstra o negligenciamento de direitos quando considerado o recorte de gênero. Os dados indicam traços dessa violência em ambientes domésticos, sob forma de casamentos forçados e precoces, controle da sexualidade e do corpo feminino. Desse modo, o condicionamento e a naturalização do papel feminino como força de trabalho doméstico incidem diretamente sobre a escolarização. Além disso, muitas mulheres condicionam seu destino social a papéis determinados pelo sexo (Poggio, 2012).

A precarização das condições de acesso ao primeiro emprego também atravessa a condição juvenil, na perspectiva dos participantes da pesquisa. Desde muito cedo, esses sujeitos,

³ O relatório completo pode ser acessado em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2019>. Acesso em: set. 2023.

obrigados pela necessidade de subsistir, submetem-se a péssimas condições de trabalho que lhes são ofertadas, com remunerações irrisórias e em situações insalubres, o que os levam a buscar outras alternativas de sobrevivências, oferecendo-se como prestadores de serviços, motoboys, motoristas de ubers, cuidadoras de crianças, manicures, dentre outras atividades, sem garantia de direitos e possibilidades de ascensão em alguma carreira profissional.

Um estudo realizado pelo Ipea, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2020, revela que o percentual de jovens desempregados que buscam trabalho há pelo menos um ano aumentou de 29,9%, no primeiro trimestre de 2013, para 38,8%, no mesmo período em 2019. Além disso, como outro agravante, destaca-se o aumento significativo dos jovens que entram no mercado de trabalho pelas portas da informalidade, chegando a 53% na faixa etária de 15 a 29 anos (Ipea, 2020).

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) agudizou esse cenário e os jovens empobrecidos, vítimas históricas da negação de direitos, estão entre os que mais sofreram com a adoção de medidas macroestruturais, tomadas sob o pretexto de proteção da economia. Entre elas, destacamos a Medida Provisória (MP) nº 1.045, publicada no Diário Oficial da União em 27 de abril de 2021, que institui o Novo Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas complementares para o enfrentamento das consequências da emergência de saúde pública decorrentes da Covid-19.

A principal investida da MP nº 1.045, contra conquistas juvenis consagradas no Estatuto da Juventude e no Sistema Nacional de Juventude, foi a criação do chamado Regime Especial de Trabalho Incentivado, Qualificação e Inclusão Produtiva (Requip). Os jovens que buscam a primeira oportunidade de ingresso no mercado de trabalho formal se deparam com uma série de obstáculos: a extinção da obrigatoriedade do vínculo empregatício, do pagamento integral do vale-transporte e a inviabilização do recolhimento previdenciário, tornando mais distante a possibilidade de aposentadoria futura para aqueles que estão iniciando a carreira profissional. Nessa modalidade, o jovem ingressante não tem direito a férias integrais, o que foi substituído por uma espécie de recesso parcialmente remunerado.

A política de precarização do trabalho juvenil, a exemplo do que já ocorre com outras classes trabalhadoras, gera graves impactos para as juventudes empobrecidas, dificultando a futura inserção profissional dos jovens na economia formal e interrompendo mecanismos de transição

para o emprego, como programas de estágio e aprendizagem orientada. A problemática em torno da empregabilidade juvenil é uma grave questão de política pública, que se mantém desafiadora. Em 2021, a taxa de desemprego⁴ entre jovens de 14 a 17 anos chegou a 46,3% e entre os que têm de 18 a 24 anos ficou em 31%. Em 2023, conforme aponta o diagnóstico⁵ sobre a questão realizado pela Subsecretaria de Estatísticas e Estudos do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, existem 5,2 milhões de jovens, entre 14 e 24 anos, desempregados no Brasil, o que corresponde 55% dos sujeitos nessa condição (9,4 milhões). Os dados indicam, também, que a maior parte desses desempregados é constituída de mulheres e pretos.

Conforme o relatório *Education at a Glance 2022*,⁶ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Brasil, existiam 35,9% de jovens, com idade entre 18 e 24 anos, que não estudam e nem trabalham, correspondendo ao dobro da média dos países-membros da OCDE. O país ocupa o segundo lugar no ranking de pessoas nessa faixa etária sem nenhum tipo de ocupação. O texto enfatiza, ainda, que esse grupo, que nem estuda e nem trabalha, deve ser foco das preocupações governamentais, pois indica gravíssimos problemas estruturais, como desemprego e desigualdades sociais.

Consideramos que ser jovem em situação de pobreza e de negação de direitos resulta em incertezas que fragilizam os sujeitos, submetendo-os ao abandono e à exclusão social. Nesse sentido, as problemáticas compartilhadas pelos participantes da pesquisa expressam dilemas que são, cotidianamente, vivenciados pelos jovens empobrecidos: mortes violentas, violência policial, preconceitos racial, social e de gênero e trabalho precarizado. As instabilidades e contradições experienciadas pelos jovens revelam facetas da criminalização da pobreza compreendida pelo conjunto de vários indicadores dessa negação de direitos que, somados a outros marcadores de exclusão (raça, gênero, lugar social), transformam os jovens empobrecidos em alvos de uma sociedade que discrimina e segrega os sujeitos a partir de condicionantes simbólicos acumulados histórico e socialmente, inviabilizando a ruptura com os ciclos de dependência.

⁴ Dados da PNAD Contínua/2021, divulgados pelo IBGE, em 27 de maio de 2021.

⁵ Os números podem ser conferidos em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-05/pesquisa-mostra-52-milhoes-de-jovens-entre-14-e-24-anos-sem-emprego>. Acesso em: set. 2023.

⁶ O relatório completo está disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en. Acesso em: 20 out. 2022.

Assim,

[...] dentro do quadro global de desigualdades sociais os jovens se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam promover a garantia de direitos sociais histórica e sistematicamente sonogados em ampla escala no Brasil (Dayrell; Carrano, 2003, p. 4).

Os jovens que participam desta pesquisa, embora se constituam a partir de experiências singulares e específicas, interpretam e dão sentido ao concreto vivido de diversas maneiras e são entrelaçados por problemas comuns. Nesse sentido, são sujeitos sociais e coletivos (Dayrell, 2003) que convivem com situações cotidianas que atravessam a construção dessa condição social. Dessa forma, as problemáticas que aparecem nos diálogos tecidos com esses sujeitos são traços contemporâneos desse modo de vida, principalmente dos que se inserem em contextos precários e desiguais.

É imperativo dizer, sobretudo neste momento histórico, que a pobreza, como fenômeno social complexo, multifacetado sob diferentes formas de privação, vem impondo aos que vivem nessa condição a ausência de oportunidades de levar uma vida dentro de padrões aceitáveis socialmente e provocando sentimento de impotência diante de seus destinos, de falta de esperança, de vulnerabilidade e de insegurança (Codes, 2008). Assim, no espectro quadro das desigualdades sociais que nos assolam, esses jovens se apresentam como uma população empobrecida, mais suscetível ao risco social e requisitam outros olhares.

São sujeitos empobrecidos porque, inseridos em contextos precarizados resultantes de estruturas sociais e econômicas perversas e extremamente desiguais, são submetidos a privações em diversas esferas da vida e que marcam suas histórias. São vítimas de uma trama societária excludente que os coloca em condições particulares de “negação de direitos” (Telles, 1993), subjugando-os a processos de dependência e às várias formas de violências.

Ninguém escolhe ser pobre, há uma “herança de classe” que condena os sujeitos a lugares marginalizados (Souza, 2016). São jovens pobres porque foram, historicamente, empobrecidos e continuam sendo quando lhes faltam oportunidades de acesso ao trabalho formal em condições dignas, a espaços de esporte e lazer, à educação e à cultura. É nesse sentido que os sujeitos desta pesquisa compartilham com outros jovens dilemas inerentes à juventude contemporânea, em uma sociedade que frequentemente os responsabiliza pelo fracasso.

No cerne dos dilemas sociais vivenciados pelas juventudes em Cariacica, está a histórica condição de município pobre. A região, de acordo com o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), em estudo feito com base nas famílias inscritas no CadÚnico no ano de 2019, está entre as que apresentaram as maiores taxas de pobreza, nos vários segmentos pesquisados, chegando a um percentual de 84,7% (IJSN, 2019). A condição socioeconômica é agravada por um conjunto de contradições na condução das políticas públicas, principalmente as que perpassam questões sociais, cujas raízes remetem a um passado marcado por instabilidades, autoritarismos, desmandos e relações institucionais à base do clientelismo na distribuição dos bens sociais (Carvalho, 1997).

Todavia, ao compreendermos a pobreza como realidade histórica e socialmente produzida, reconhecemos a possibilidade de desnaturalizá-la e desconstruí-la. Assim, a condição de “sujeitos empobrecidos” se reveste de um caráter transitório que, quando devidamente encarada, pode ser superada. Afirmamos, com isso, que o enfrentamento desse fenômeno não poder ser restrito ao campo da assistência social e das estratégias econômicas, mas é uma discussão que precisa ser inserida em todos os campos de produção de conhecimento. Por isso entendemos que as contradições sociais que empobrecem os jovens devem ser problematizadas nos espaços/tempos escolares, já que esses sujeitos estão na escola.

Ao colocarmos em tela esse debate, é preciso considerar que, ao falarmos de juventude, estamos transitando em um terreno movediço, onde as possibilidades são múltiplas. Para Dayrell, Moreira e Stengel (2011), trata-se de uma categoria multifacetada, transversalizada por outras categorias, como gênero, classe social, etnia, entre outras variáveis. Groppo (2004, p. 11) salienta que estamos diante de uma construção social “[...] usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres”, portanto a faixa etária não tem caráter absoluto e universal. Para esse autor, não existe “uma juventude”, mas grupos juvenis múltiplos e diversos, portanto uma condição dialética dos sujeitos.

Para os propósitos desta pesquisa, tomamos como base a compreensão de que, para além de uma faixa etária específica e uma condição geracional, estamos lidando com sujeitos heterogêneos, que se manifestam pela diversidade com que esse momento é vivido e experimentado. Com base nos autores mencionados, adotamos “juventudes” indicando que essas diferenças se apresentam em termos de classes sociais, identidades culturais (etnias, religião, valores), de gênero e, também, de pertencimento a determinados espaços geográficos

(Dayrell, 2003). Mesmo que os sujeitos de nossa pesquisa estejam inseridos em um mesmo contexto social (em termos de bairro onde moram, escola onde estudam etc.), a maneira de interpretar, significar e, sobretudo, viver essa condição se reveste de um caráter particular.

A escola é a arena pública que propicia e permite o encontro e o diálogo com essas juventudes. Esses sujeitos tão singulares, mas, ao mesmo tempo, tão diversos, manifestam-se em sua contradição e falam de traços marcantes de si mesmos, apresentando grande parte das assimetrias sociais e mazelas subjetivas que os afligem, de forma que elas se aproximam e podem ser problematizadas. Portanto, os espaços/tempos escolares, ainda que impregnados de regulações institucionais, comportam a elaboração de experiências comprometidas com a emancipação desses sujeitos, muitos deles vitimados por processos de silenciamento e de privação de direitos.

Entretanto, velhos dilemas ainda persistem: um deles é o contraste entre as expectativas desses jovens e o que é oferecido pela escolarização formal. A divergência entre esses polos contribui para que, de um lado, os estudantes sejam rotulados como os que nada querem ou os “alunos problemáticos” e, de outro, cria certas barreiras na aproximação entre a escola e os jovens. Percebemos que o conflito está posto quando a escola só percebe os jovens pelo suposto desinteresse em relação ao processo formativo e esses sujeitos não conseguem estabelecer uma relação de proximidade entre seus interesses e particularidades e o que é ofertado pela instituição escolar.

Quando se trata, especificamente, das juventudes empobrecidas, com essa fragmentação, seus contextos de vida têm sido negados e suas experiências vêm sendo, historicamente, questionadas, combatidas e silenciadas. Para Duarte e Yannoullas (2011, 247), “[...] o formato escolar que conhecemos registra uma cegueira epistemológica perante à situação de pobreza, negando-a sob o princípio da igualdade extrema e do mérito intelectual absoluto”. Insistindo nesse argumento, as autoras apontam que há “[...] uma tendência das escolas públicas em invisibilizar as problemáticas vinculadas à situação de pobreza dos alunos, como se a pobreza fosse uma característica negativa [...]” (Duarte; Yannoullas, 2011, p. 247).

Uma das possíveis causas para esse distanciamento é que, no percurso histórico da sociedade brasileira, as juventudes empobrecidas vêm sendo tomadas, quase sempre, como categoria de risco, portanto, como problema social. Essa concepção acaba sendo reproduzida pela educação

formal, principalmente nos contextos marcados por relações sociais precárias e desiguais. Cararo (2015, 19) salienta que “[...] a trajetória da escola pública brasileira tem sido historicamente seletiva, excludente e elitista, fortemente marcada pelas desigualdades estruturais [...]”. Essa postura invisibiliza a aproximação com os saberes e conhecimentos produzidos pelos jovens em seus contextos e contribui para a ampliação do olhar estereotipado sobre eles, agravando suas condições de vida e colocando em risco projetos e expectativas futuras.

Os jovens que, em sua diversidade, se encontram e se contrastam na escola são mais do que alunos matriculados em determinada série e/ou etapa escolar, pois apresentam valores, saberes, desejos definidos ou não pela condição social, econômica, de gênero e raça. Esses sujeitos tensionam os padrões hegemônicos da cultura escolar tradicional, confrontando os lugares institucionais da obrigação e da norma e aqueles construídos por eles próprios, por meio de ritos e símbolos singulares (Dayrell, 2007).

Diante disso, é imperativo reconhecer os jovens empobrecidos como sujeitos sociais e suas experiências como lugares de conhecimento. Apostamos em movimentos que reinventem outras estratégias de diálogo com os jovens, o que equivale a ressignificar os espaços/tempos de educação formal e integrá-los aos anseios juvenis, ou seja, compreendê-los a partir de seus múltiplos sujeitos, de suas dinâmicas e processos identitários próprios. Reconhecer que a escola é o lugar onde novos saberes e conhecimentos são elaborados, mas, também, como ambiente potencializador de diferentes expressões, vivências e identidades, possibilita a apropriação dos espaços/tempos escolares pelos jovens estudantes de modo a ganhar novos sentidos (Dayrell, 2007).

Acerca dos jovens empobrecidos, ao propormos que é possível tomá-los como sujeitos de conhecimentos, de saberes forjados no complexo das experiências vividas e dos processos de resistência atrelados a essa condição, estamos contribuindo para superar a medida moralista, caritativa e assistencialista que, historicamente, tem sido a marca das relações entre as instituições sociais, inclusive a escola, e os sujeitos em situação de pobreza. Nesse sentido, a educação se reveste de uma dimensão político-social que é possibilitar espaços para que os jovens estudantes se compreendam como sujeitos de direitos, inclusive dos que são negligenciados.

A escola, em larga medida, tem se distanciado dos modos de vida característicos da condição juvenil e, por essa razão, esvazia-se de sentido e acaba reforçando e reproduzindo as imagens estereotipadas que, historicamente, foram construídas sobre as juventudes empobrecidas. Com essa postura, contribui para silenciar e invisibilizar os saberes e conhecimentos que esses sujeitos já possuem, prevalecendo a concepção de jovem pobre como “risco social”. Dayrell (2009) afirma que o modelo de escolarização vigente não faz sentido para os jovens, pois continua insistindo na ideia de valorização do estudo como promessa futura, esquecendo-se dos dilemas reais e atuais vividos por esses sujeitos.

Diante disso, voltamos nosso olhar para as várias representações da condição juvenil observadas no contexto da pesquisa no desejo de compreendê-las e compor relações escolares mais aproximadas da realidade social e educacional que têm se apresentado a esses sujeitos, principalmente nos contextos precários e desiguais. Assim, colocamos as seguintes questões como disparadoras desta pesquisa-ação: a) Como as práticas de educação formal vêm pensando os modos particulares com que os jovens compreendem e vivenciam a condição juvenil? b) Em que tem sido fundamentada a relação da escola com os jovens nos contextos empobrecidos e extremamente desiguais? c) Que movimentos podemos construir nos espaços/tempos de educação formal, em diálogo colaborativo com os participantes, visando a reconhecer os jovens como sujeitos de conhecimento e buscando estratégias de enfrentamento da condição de pobreza?

Com a intenção de responder a essas questões, aproximamo-nos de uma escola de ensino médio, localizada no bairro Nova Rosa da Penha, em Cariacica/ES, no intuito de dialogar com os modos particulares de compreender e vivenciar a condição juvenil em contextos empobrecidos. A unidade escolar, nesse sentido, é o tempo e o lugar do encontro com os jovens, constituindo-se, assim, em um espaço fértil para o compartilhamento de vivências, saberes e representações. Muito além de “alunos”, os colaboradores desta pesquisa-ação são sujeitos com um arcabouço de experiências específicas que se apresentam nesse momento da vida. Embora apontem para traços comuns às juventudes contemporâneas, esses sujeitos possuem suas próprias representações de realidade e seus modos particulares de se compreenderem no mundo.

A dinâmica participativa e colaborativa, característica fundamental desta pesquisa-ação, permite que os jovens sejam, também, pesquisadores quando trazem à fala suas problemáticas e os dilemas que os atravessam, evidenciando os significados que eles atribuem à realidade

social e às vivências escolares. Graças ao caráter dialogal que assumimos, elaboramos experiências forjadas/inventadas na relação direta com os sujeitos e nas possibilidades que foram se desenhando no cotidiano vivido. Dayrell (1996) concebe a escola como lugar dinâmico (re)construído, diariamente, por diversas mãos/ações (homens, mulheres, negros, brancos, trabalhadores, adolescentes, jovens, crianças, estudantes e professores/as) de seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, portanto, um espaço/tempo sociocultural.

Nessa perspectiva, a escola, para além do caráter institucional que tende a unificar e delimitar a ação dos sujeitos, é uma construção social tecida por saberes/fazer cotidianos que dão forma à vida. Os jovens que chegam à escola não são vazios, mas trazem marcas vivenciadas em múltiplos espaços e que tensionam a cultura escolar. Para Dayrell (1996, p. 144), antes de serem alunos, esses jovens devem ser compreendidos como “[...] sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto de experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um [...]”.

Com base nessas considerações, construímos experiências dialógicas, nos espaços/tempos da pesquisa e com os participantes da pesquisa, que denominamos *movimentos culturais*, nossa principal estratégia de produção de dados. Pensamos na constituição de espaços de reflexão-ação-colaboração, privilegiando conhecimentos e saberes próprios dos jovens e partindo das vivências compartilhadas com eles por meio de grupos de trabalhos e círculos de afinidades, tentando romper com algumas formulações mais rígidas das práticas formais. Os movimentos culturais propiciam essa dinâmica quando tomam os sujeitos como seres atuantes, capazes de reinventar-se e apontar para novos modos de interpretar a realidade.

Como objetivo geral desta pesquisa, destacamos: **constituir movimentos culturais com os jovens empobrecidos, em diálogo com as expressões de culturas juvenis que transitam na escola, visando a construir possibilidades de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza.**

Elencamos como objetivos específicos para este trabalho:

- a) compreender como a educação formal vem pensando os modos de se viver a condição juvenil em contextos precários e desiguais, tendo em vista o olhar moralizante sobre os jovens empobrecidos;

- b) estabelecer diálogos com os jovens, no intuito de nos aproximarmos de seus saberes e conhecimentos e, assim, compreender sentidos e representações que eles atribuem à realidade social e escolar;
- c) elaborar, com a participação dos jovens, movimentos culturais que dialoguem com as expressões juvenis presentes na escola, com o objetivo de intervir na realidade social e contribuir para a emancipação desses sujeitos;
- d) produzir o produto educacional final que consiste em um *e-book* contendo as experiências vivenciadas e compartilhadas durante os movimentos culturais, no intuito de registrar e divulgar os conhecimentos produzidos na pesquisa.

Como produção acadêmica, a pesquisa contribui para ampliar os saberes produzidos sobre a temática, bem como para provocar outros olhares acerca da relação entre educação formal e jovens. Além disso, pode servir de aporte epistemológico para os estudos sobre juventudes, educação e pobreza, evidenciando elementos teóricos que subsidiem políticas públicas mais próximas das vivências e experiências juvenis, principalmente no campo da escolarização e da cultura.

Quanto à relevância social, a pesquisa se configura como uma experiência formativa que, ao ressignificar os espaços/tempos escolares na perspectiva das juventudes, contribui para que os jovens se evidenciem como sujeitos de suas próprias vivências, possibilitando uma melhor compreensão das relações que perpassam a condição juvenil. Nesse sentido, tanto a comunidade escolar quanto a sociedade podem pensar em outras relações possíveis que reconheçam os modos diversos de ser jovem.

Em cumprimento a um requisito do Mestrado Profissional em Educação, construímos o *e-book* para sistematizar as experiências vividas no campo da pesquisa e as estratégias de intervenção realizadas com os movimentos culturais. Além disso, tal instrumento serve para compartilhar os aprendizados que foram possíveis com o público que se interessa pela temática, bem como inspirar outras iniciativas no âmbito da prática docente voltadas para o trabalho com jovens. A ideia é trazer à tona os olhares dos jovens participantes acerca dos aspectos culturais presentes em seus contextos de vida, evidenciar como a pobreza e a extrema pobreza estão presentes na constituição das identidades juvenis e de que maneira a educação pode ser uma ferramenta importante no enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza que marcam as experiências dos jovens oriundos desses contextos.

IMPLICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS COM A TEMÁTICA

As implicações com a temática desta pesquisa têm origem em nossas próprias vivências pessoais e acadêmico-profissionais no campo da educação, na relação direta com jovens estudantes de ensino médio, no contato com professores/as e educadores/as que trabalham com juventudes empobrecidas em espaços/tempos formais e não formais de educação. Portanto, é difícil precisar com exatidão o momento inaugural em que ela se transforma em problema de pesquisa. Foi um processo lento e dialético, cujo amadurecimento se forjou no cotidiano dessas relações.

Desde muito cedo, as distintas possibilidades de vivenciar a condição juvenil nos despertavam o interesse e nos instigavam à ação. Nos grupos de jovens ligados à Pastoral da Juventude (PJ), nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), como estudante de ensino médio em condições precárias e como jovem do interior vindo para a cidade, os dilemas que permeiam as juventudes sempre estiveram presentes em nossas indagações.

Contudo, a aproximação com o universo cultural e vivencial desses sujeitos se dá, de maneira mais sensível e direcionada, a partir do exercício da docência. Primeiro, como professor de ensino médio, tanto na modalidade regular quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhando sempre em escolas localizadas em bairros periféricos. Depois, ao ingressar na Rede Municipal de Cariacica/ES, atuando na região de Flexal, em uma escola de ensino fundamental, impactada pela desigualdade, pela vulnerabilidade social e pelos elevados índices de violência.

A face perversa e desumana da pobreza era marcante nas vidas que ali transitavam, roubando sonhos e esperanças e, acima de tudo, questionando nossa ética profissional e exigindo um olhar mais atento àqueles estudantes e a seus contextos de vida. Ressoa, fortemente, em nós e incide sobre nossa prática o fato de que esses sujeitos são sujeitos de direitos, inclusive do direito de saber por que estão nessa condição. Mesmo empobrecidos, os adolescentes e as crianças traziam saberes diversos que alegravam o frio ambiente escolar com criatividade.

As provocações que emergem desse contexto nos conduziram ao Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e concluído em 2017. No trabalho de conclusão do curso, pensamos, a partir da nossa atuação nessa escola, em Cariacica, como a pobreza impacta o cotidiano das

crianças e adolescentes e as formas de resistências que nascem do potencial criativo desses sujeitos, demonstrando que a educação pode ser uma ferramenta emancipatória.

Nosso interesse pelas interfaces entre educação e pobreza foi se ampliando com as vivências possibilitadas pelo Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS), coordenado pela professora Marlene Cararo e vinculado ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebs), cujos contributos foram fundamentais para suscitar em nós o desejo de avançar na temática e buscar novas possibilidades de abordá-la e compreendê-la.

Assim, a relação entre juventude, educação e pobreza, que já fazia parte do nosso exercício diário de docência e do contato permanente com os estudantes, acabou se articulando e compondo o escopo desta pesquisa. Este trabalho, portanto, é resultado da vivência diária deste professor/pesquisador. O cotidiano, suas relações e tensões estão envolvidos nele, na medida em que buscamos interrogar e questionar o que por vezes se apresenta como óbvio e familiar.

Este estudo, nessa perspectiva, é uma lente possível a se direcionar para as vivências concretas de sujeitos reais, tentando compreendê-los em sua natureza e manifestação. Eu com os jovens, portanto nós, agora pesquisadores, na direção de tantas inquietudes que nos atravessam, fomos perpassados pelos propósitos de nossa pesquisa e buscamos avançar (com o que foi possível) para um pouco além do óbvio, daquilo que é aparente. Nesse exercício, não nos prendemos a verdades prontas e acabadas de forma mecânica e utilitária, mas buscamos possibilidades que nos permitissem dialogar com a realidade e nela intervir.

Ao vivenciá-la, algumas motivações estiveram presentes direcionando-nos no horizonte das incertezas e do não dado: de jovem inquieto e sonhador, oriundo de uma realidade empobrecida, a professor de ensino médio, encantado com a capacidade criativa das juventudes, com a leveza contida nas suas mais variadas expressões e com seu espírito questionador de padrões impostos e de estruturas de dominação. Por vezes, durante as aulas, em rodas de conversas, nos espaços/tempos escolares, no bairro, no transporte coletivo e em outras vivências diárias, ficavam evidentes as interrogações dos jovens quanto ao futuro, os entraves encontrados na busca pelo primeiro emprego formal, na definição da carreira profissional, acadêmica, entre outras inquietações. Também eram essas as dúvidas que nos consumiam nos idos da juventude e que, de certa maneira, estão presentes nas relações de acolhida, cuidado e empatia que buscamos estabelecer com esses sujeitos no percurso da pesquisa.

É desse lugar que emerge o interesse em compreender as distintas possibilidades de manifestação da condição juvenil. Ao mesmo tempo, é nele que brota, com certa estranheza, o fato de algumas expressões construídas por esses sujeitos não serem reconhecidas nos espaços formais de educação. É incômodo perceber que elas não são potencializadas pela própria escola e, por vezes, são cerceadas e inviabilizadas.

Para além disso, compreendemos que o momento histórico que atravessamos, com o avanço cada vez maior de pautas conservadoras no âmbito da agenda nacional, nos interroga e desafia. Desde a Constituição Federal de 1988, vem sendo criada uma rede de proteção social, garantindo aos sujeitos pobres o mínimo de direitos necessários à vida digna. Nesse esforço, as juventudes ganharam uma agenda mais específica com a promulgação do Estatuto da Juventude (EJ) e do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), decretados pela Lei nº 12.852 e sancionados pela presidenta Dilma Rousseff, em 5 de agosto de 2013. Com o golpe de 2016 e o retorno das políticas neoliberais no país, notamos o ataque diário às iniciativas já realizadas, substituindo-as por relações baseadas na lógica da barganha e do clientelismo.

Entendemos a importância de os espaços/tempos onde acontecem os processos formativos, sobretudo os escolares, constituírem-se em experiências de resistência fundamentadas na organização coletiva dos sujeitos e em contraposição à lógica neoliberal que produz e dissemina mecanismos de exclusão em nossa sociedade. Dialogar com as culturas juvenis presentes na escola e buscar aproximações com sentidos e significados que vão moldando universos particulares de compreensão da realidade é uma forma de enfrentamento das problemáticas que atravessam a condição juvenil.

Esta dissertação representa um esforço em sistematizar e sintetizar parte do que aprendemos, vivemos e construímos na relação com os participantes da pesquisa e na imersão no contexto pesquisado. Nela, a partir das interfaces entre juventude, pobreza e educação, direcionamos a atenção para as maneiras como as juventudes empobrecidas vão atravessando os espaços/tempos escolares e deixando seus traços, suas marcas, ressignificando o cotidiano e tensionando a escola. Desses tensionamentos brotam experiências escolares possíveis, para além de modelos e esquemas previamente fixados. Reconhecemos, entretanto, que é uma tentativa que não consegue abarcar a amplitude do concreto vivido e experimentado durante os movimentos culturais com os sujeitos/participantes da pesquisa.

Como forma de propiciar e facilitar a compreensão sistemática de nossa pesquisa-ação, tanto em termos teórico-epistemológicos quanto em relação à concretização dos movimentos culturais elaborados com os jovens em campo, organizamos a escrita da dissertação em quatro capítulos. Ao percorrê-los, nosso leitor ficará mais familiarizado com as iniciativas pedagógico-educativas compostas com os sujeitos que estão conosco nessa produção coletivo-participativa.

Na intenção de apresentar os caminhos que percorremos na construção deste trabalho, no *primeiro capítulo* elaboramos uma explanação acerca de como a pesquisa foi se constituindo e ganhando forma. Depois, procedemos à apresentação dos sujeitos participantes com base em parte das enunciações compartilhadas em campo. Feito isso, procuramos nos ater a questões propriamente metodológicas, sobretudo as concernentes à pesquisa qualitativa e à pesquisa-ação (Barbier, 2002; Bauer; Gaskeel, 2008; Gatti; André, 2010; Franco, 2005; Melucci, 2005; Minayo, 2001; Pimenta; Franco, 2012), que nos direcionam. Por último, discorreremos sobre a composição dos denominados movimentos culturais, nossa principal estratégia de produção de dados, e concluímos falando, sucintamente, dos procedimentos adotados no levantamento acadêmico-bibliográfico de produções brasileiras e capixabas relacionadas com o nosso estudo e do referencial teórico.

No *segundo capítulo*, para problematizar as relações entre juventudes e escolarização, discorreremos acerca das polissemias que envolvem o debate sobre juventude, fundamentandonos, essencialmente, na perspectiva histórico-social (Abramo, 1994; Groppo, 2000, 2004, 2015, 2016, 2017; Peralva, 1997) e nas abordagens geracional e classista (Pais, 1990, 2003), no intento de compreender, de maneira mais alargada, as questões que atravessam a condição juvenil. Para problematizar e discutir esse modo particular de ser sujeitos no imbricamento com a escolarização, analisamos, também, algumas concepções de culturas juvenis (Amaral, 2011, 2015; Borelli, 2008, 2012, 2019; Dayrell, 1996, 2003, 2007, 2016; PAIS, 2003), partindo do sentido das representações produzidas pelos jovens em seus contextos de vida, inclusive os escolares.

Compreendendo os jovens participantes da pesquisa como pessoas atravessadas por dinâmicas que lhes empobrecem, no *terceiro capítulo*, debatemos a pobreza como fenômeno multidimensional e complexo (Cararo, 2015; Carneiro, 2005; Codes, 2008; Nascimento, 2013), produzido, histórico e socialmente, por relações econômicas perversas e extremamente excludentes (Yazbeck, 2012). Tal problemática requisita dos espaços/tempos escolares outros

olhares e outras pedagogias, considerando as vítimas dessa condição como sujeitos de direitos ao conhecimento, inclusive de saber por que são empobrecidos (Arroyo, 2012, 2013, 2014, 2015, 2019a, 2019b). Partindo dessas abordagens, pleiteamos que as juventudes empobrecidas que adentram e transitam na escola requisitam uma “pedagogia das juventudes” (Dayrell, 1996) que dialogue com seus saberes e com suas expressões culturais.

No *quarto capítulo*, apresentamos, inicialmente, uma síntese das experiências que foram, colaborativamente, elaboradas com os sujeitos da pesquisa durante a composição dos movimentos culturais, enfatizando, sobretudo, os diálogos tecidos com os jovens e as estratégias de intervenção criadas/inventadas com eles. Depois, discutimos os achados da pesquisa organizados a partir das enunciações compartilhadas em campo por meio de conversações, diálogos informais, textos escritos, colagens, desenhos, produções artísticas, dentre outras linguagens.

Em forma de apêndice à dissertação, disponibilizamos o produto educacional elaborado com os movimentos culturais. Trata-se de um recurso digital em forma de *e-book* contendo algumas etapas percorridas na pesquisa-ação e, principalmente, a sistematização das iniciativas desenvolvidas com os jovens participantes, além de sugestões de vídeos e textos que podem ser usados por professores da educação básica, educadores culturais e demais interessados na temática. Pretendemos divulgar esse material por meio de *Quick Response* (QR code) ou *link*, podendo ser uma ferramenta a ser utilizada por docentes, educadores culturais ou pelo público que venha a se interessar pela temática.

CAPÍTULO I

1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Não se encontra o espaço, é sempre necessário construí-lo.⁷
(Gastão Bachelard)

No presente capítulo, apresentamos os percursos trilhados na construção da pesquisa. A princípio, descrevemos a inserção no campo empírico, as observações que precedem os diálogos com os jovens, a delimitação do grupo com o qual trabalhamos e a apresentação dos sujeitos participantes com base em parte das experiências compartilhadas por eles durante a produção dos dados. Depois, discorremos sobre as escolhas metodológicas que adotamos, fundamentadas, essencialmente, na *pesquisa qualitativa* e na *pesquisa-ação* colaborativa aplicada à educação. Por fim, falamos da constituição dos movimentos culturais, elaborados a partir do diálogo com os jovens, e do levantamento bibliográfico de produções científico-acadêmicas para compor o *corpus* teórico e epistemológico deste trabalho.

1.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A DELIMITAÇÃO DO GRUPO

Ortega Y Gasset (1883-1935), no livro *Meditaciones del Quijote*, provoca-nos a olhar o ser humano na relação com as situações que atravessam o processo de humanização: “[...] eu sou eu e minha circunstância, se não salvo a ela, não salvo a mim”. Essa emblemática expressão, embora possa ser interpretada sob diferentes enfoques, parece-nos indicar que o ser humano, como acontecimento histórico, se constitui em uma dialética da qual outros eventos também participam. Assim, ser humano e circunstâncias são partes indissociáveis de uma mesma realidade. Infere-se desse argumento que, se quisermos intervir no humano, é imperativo que, antes de qualquer coisa, atuemos para compreender e transformar os acontecimentos à nossa volta. O postulado de Gasset, ainda que pareça evocar um subjetivismo radical, traz em seu âmago a concepção de que a realidade e o próprio ser humano se constroem na interação mútua. Viver é relacionar-se com o mundo na perspectiva da transformação.

Sob essa ótica, apostamos na educação como problematizadora do cotidiano de sujeitos concretos e, por consequência, instrumento transformador de circunstâncias. Desse modo, a

⁷ O Novo Espírito Científico, de 1934.

prática educativa não pode se limitar, somente, à escolarização em termos institucionais, como cumprimento de conteúdos programáticos, calendário letivo, avaliações padronizadas; precisa olhar para os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências e se colocar próxima das singularidades que transitam na escola. É nessa perspectiva que reivindicamos o caráter transformador da ação educativa, entendendo-a como um importante espaço para o reconhecimento das representações juvenis como saberes possíveis.

Imbuído do compromisso ético-político com a transformação da realidade e atravessado por uma série de relações que se entrecruzam no percurso de nossas experiências pessoais e profissionais, adentramos o campo de pesquisa cheio de indagações e, por essa razão, carregado de intencionalidades. Entretanto, as circunstâncias do cotidiano vivenciado pelos jovens e compartilhadas durante a realização dos movimentos culturais foram fundamentais para nos debruçarmos, sensível e atentamente, sobre problemáticas e dilemas próprios da condição juvenil em contextos empobrecidos. Não eram mais as nossas perguntas que indicavam que rumos tomar, mas as deles e as delas, suas vivências e representações de realidade, seus desejos e questionamentos.

Para a concretização da pesquisa, após a carta de anuência da instituição escolar escolhida para a realização dos diálogos com os jovens, inicialmente, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), da Universidade Federal do Espírito Santo, em 26 de outubro de 2021, visando ao cumprimento de aspectos legais para realização de atividades investigativas envolvendo seres humanos. Em 22 de dezembro do mesmo ano, obtivemos da entidade a aprovação, sob o Parecer consubstanciado nº 5.185.191, cumprindo, assim, esse preceito legal. É importante lembrar, ainda, que, por se tratar de estudantes menores de idade, enviamos a seus responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) requerendo autorização para a participação desse estudante. Somente após a obtenção das respostas, demos início ao processo de produção de dados em campo.

O primeiro movimento desta pesquisa-ação, após o cumprimento dos aspectos normativos mencionados, foi a inserção nos espaços/tempos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Saturnino Rangel Mauro, localizada no bairro Nova Rosa da Penha, em Cariacica/ES. A referida unidade escolar, que oferta ensino médio nos turnos matutino e vespertino, foi o lugar onde encontramos os jovens e, ao mesmo tempo, o cenário das experiências vividas e compartilhadas com esses sujeitos. Compreendemos que as relações

construídas entre os grupos juvenis em um local comum, como a escola, podem apontar elementos próprios do que é ser jovem e as interações que esses sujeitos produzem. Dayrell (2005) aposta nas vivências e nas redes de amizades em espaços compartilhados com outros, em situação de iguais, como lugares possíveis para se compreender as singularidades presentes na condição juvenil.

A escola mencionada localiza-se em uma região periférica marcada por contradições sociais e econômicas características da realidade da maioria das cidades brasileiras. O bairro Nova Rosa da Penha, embora geograficamente próximo à capital, Vitória, e a Campo Grande, importante centro político e econômico do município de Cariacica, foi e continua sendo marcado pelo fenômeno da segregação socioespacial urbana, o que fica perceptível na infraestrutura precária, na ausência de serviços públicos de qualidade referenciada, nas péssimas condições de vida de grande parte de sua população e nos elevados índices de crimes violentos, principalmente os ligados ao consumo e tráfico de drogas. Souza (2000) pontua que as maiores vítimas desses eventos, característicos das sociedades capitalistas urbanas contemporâneas, são jovens entre 14 e 21 anos, pois convivem diariamente com as desigualdades de oportunidades que são impeditivas de acesso à educação, saúde, cultura e lazer, em síntese, à vida digna.

Ao chegarmos ao local, fomos recepcionados pelo diretor da unidade escolar. Ele nos apresentou a escola, falou de algumas demandas, dos principais desafios e se colocou à disposição para colaborar com a pesquisa. Conversamos, também, com a pedagoga do turno matutino sobre a dinâmica de trabalho da escola e um pouco sobre o perfil das turmas. Ela nos apresentou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contendo os princípios e objetivos que direcionam a ação pedagógica e fornecem o panorama da instituição. Destacamos, ainda, os primeiros contatos com parte dos professores que atuam no turno supracitado, em momentos nos quais compartilhamos experiências e vivências comuns, falamos de alguns problemas postos à educação no atual contexto histórico de reformas estruturais e nos colocamos, mutuamente, na perspectiva da colaboração.

Nesse processo de inserção, os contatos foram de caráter informal, sem gravadores, perguntas estruturadas, filmagens e nem atividades programadas. Observamos o campo da pesquisa, seus espaços físicos e sociais, possíveis sujeitos-alvo e demais atores, procurando construir laços de empatia e estabelecer possibilidades de contato e conversações iniciais. Essas observações foram realizadas em diversos momentos e locais do cotidiano escolar: início das aulas, troca de

professores, horário de recreio, corredores, pátios e áreas externas, grupos de bate-papo nas escadas e próximo à quadra esportiva, às mesas de jogos dispersas no refeitório e também em outros lugares que oportunizam a convivência entre os jovens.

Durante esse processo, percebemos diversas linguagens características das juventudes contemporâneas transitando na escola, como gírias, estilos de vestir de grupos específicos, acessórios que indicam determinadas afirmações sociais, culturais, étnico-raciais, sexuais e religiosas. Esse exercício preliminar nos permitiu a aproximação das realidades rotineiras vivenciadas na EEEFM Saturnino Rangel Mauro, propiciando a construção do primeiro contato com os sujeitos participantes da pesquisa.

Nessa etapa, procuramos abertura para os diálogos iniciais com os jovens que ocupam o espaço escolar, buscando compreender o sentido atribuído por eles a seus modos de vida, bem como as representações feitas acerca da condição juvenil vivenciada em contextos empobrecidos. Nessa acolhida afetiva e empática, observamos que os sujeitos levam para a escola experiências diversas e singularidades, oriundas de realidades familiares e sociais, e características das subjetividades juvenis, que não se prendem a esquemas fixos e instituídos. Acreditamos que a imersão no mundo dos sujeitos nos aproxima da forma como interpretam a realidade.

Barbier (2002) corrobora o raciocínio posto, enfatizando que a escuta sensível, partindo de uma perspectiva empática e de apoio mútuo entre os sujeitos da pesquisa, contribui para o processo de acolhida dos participantes, fazendo com que se sintam integrados ao grupo. Consideramos que, ao dialogar com os jovens no campo empírico, tomamos certo cuidado para não categorizá-los antecipadamente segundo julgamentos prévios e preconceitos já cristalizados nas práticas e nos discursos cotidianos. Ao contrário, entendemos esses sujeitos como construtores/conosco deste trabalho quando compartilham suas vivências e falam da própria condição.

Os momentos de observação em pesquisas dessa natureza são imprescindíveis para nos aproximarmos dos sujeitos e compreender como eles se apresentam e se manifestam. Tal exercício possibilitou-nos perceber que os jovens com os quais dialogamos estabelecem relações peculiares com os espaços/tempo escolares, ressignificando-os à luz de suas próprias representações. Lüdke e André (1986) sustentam esse argumento ao afirmarem que esse procedimento possibilita o contato pessoal com o campo de pesquisa e permite o

acompanhamento das experiências diárias dos sujeitos, apreendendo os significados que eles próprios atribuem à realidade e às suas ações.

É imperativo enfatizar, também, que o espaço/tempo escolar, arena dessas vivências, não é (e não pode ser) apenas um campo empírico delimitado, mas o lugar de experiências que foram construídas e compartilhadas, um ponto de encontro no qual são tecidas relações de amizades, de colaboração e partilha entre nós e os jovens, o que permite um outro olhar sobre esse modo peculiar de ser sujeitos, bem como acerca de seus modos de vida e representações de realidade.

Para responder ao objetivo central desta pesquisa, constituímos, nos espaços/tempos escolares da EEEFM Saturnino Rangel Mauro, dois grupos juvenis formados por estudantes matriculados em duas turmas de 1ª e 3ª séries do ensino médio, no turno matutino, totalizando em torno de aproximadamente 45 jovens, entre 15 e 17 anos, atravessados, em sua maioria, por dinâmicas que empobrecem. Inspirado em Barbier (2002), formamos um “grupo-sujeito” que, em uma posição de horizontalidade e em caráter colaborativo-participativo, começa a se reunir quinzenalmente, com saberes diferentes, mas que se retroalimentam e buscam pensar e construir juntos outras possibilidades educativas. Portanto, as ações empreendidas no âmbito desta pesquisa são “co-construídas” com os membros do grupo. Assim, entendemos que os jovens participantes são pesquisadores-conosco (Barbier, 2002).

Bogdan e Biklen (1994) indicam a importância de nos atermos a pequenas amostras, porque elas permitem ao pesquisador perceber os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos e, com isso, trazer para o campo da inteligibilidade, de maneira minuciosa, elementos que refletem suas vivências. Nossa preocupação central não foi produzir dados quantitativos e muito menos chegar à totalidade dos jovens que transitam na escola, mas compreender de maneira mais aprofundada as problemáticas compartilhadas pelas juventudes com as quais dialogamos.

Após a constituição do grupo, uma questão que nos desafiou foi o estabelecimento de vínculos de convivência com os sujeitos. Nessa etapa, foi fundamental a mediação de outros parceiros, como a pedagoga, a coordenadora do turno matutino e alguns professores/as regentes. Sabemos que há um estranhamento quando um “diferente” aparece e começa a transitar em nosso meio. Todavia, as interrogações iniciais, aos poucos, foram dissipadas na medida em que nossa presença se tornou rotineira naquele lugar, o que contribuiu para relações mais amistosas durante as atividades realizadas com os jovens.

A dimensão da escuta que assumimos como pressuposto fortaleceu os diálogos e foi essencial para que os participantes se sentissem seguros e em condições de narrar suas experiências cotidianas, mesmo as que causam dor e sofrimento, como a morte de uma pessoa querida ou uma violência sexual sofrida. Velho (1978), quando aborda a questão do vínculo, diz que determinados aspectos das vivências humanas não se manifestam de maneira evidente, o que exige um esforço maior e mais detalhado de observação e de empatia. Desse modo, criar laços de afetividade é fundamental para adentrarmos dimensões concretas da vida desses sujeitos.

A partir das vivências construídas e compartilhadas no e com o grupo, instauram-se possibilidades de diálogos com os espaços/tempos formais de produção de conhecimento, considerando os modos diversos que perpassam a condição juvenil na perspectiva da afirmação e do reconhecimento. Nesse sentido, este trabalho configura-se como uma experiência relacional em que os sujeitos não estão em posição neutra ou em desvantagem, mas são vistos como colaboradores ativos do movimento de pesquisa. Portanto, as relações compostas com os jovens que participam da investigação-ação se dão, o tempo todo, em uma dinâmica de horizontalidade e de acolhimento mútuo.

Para a delimitação dos participantes, consideramos a configuração socioeconômica dos jovens, oriundos de famílias atendidas por programas sociais e de transferência de renda ou que recebem algum benefício social. Esse recorte fez com que nos aproximássemos da condição juvenil vivenciada sob diversas formas de precarização e do modo como esses jovens representam as contradições sociais que os afligem.

Nos diálogos com esse “grupo-sujeito”, debruçamo-nos sobre questões desafiadoras do cotidiano e as problematizamos para além de sentidos comuns estabelecidos e naturalizados, pensando juntos caminhos pedagógicos/educativos que tensionem os já instituídos. Nesse sentido, este professor/pesquisador figura-se como o mediador do processo de pesquisa, criando condições para que o grupo se movimente e reflita sobre as questões que o atravessam, provocando a tomada de consciência acerca das possibilidades de emancipação (Barbier, 2002).

É importante ressaltar que, durante os diálogos estabelecidos com os jovens, não nos prendemos a esquemas rígidos, como horários e pautas previamente determinados daquilo a ser discutido. Embora, como já mencionamos, haja uma intencionalidade em cada movimento, buscamos a sensibilidade em escutar os sujeitos, entendendo-os como produtores e portadores de

conhecimentos. Santos (1995) nos adverte que é necessário estar aberto ao imprevisível, à “desordem” e à criatividade que, a propósito, são características marcantes da condição juvenil. Portanto, não nos limitamos a rigorismos metodológicos, mas mediamos as conversações a partir das experiências vividas e narradas pelos sujeitos.

Desse modo, as interrogações que nos conduzem e os olhares desencadeados aparecem na relação processual com o grupo. Podemos dizer que são as problemáticas vivenciadas no cotidiano dos sujeitos que nos inquietam e que passam a instigar o nosso olhar. Nessa perspectiva, a pesquisa não é somente uma estratégia de produção de dados, mas também uma construção dialógica de conhecimento, um exercício de interpretação e de busca de sentido acerca das representações que os jovens elaboram de suas experiências sociais.

Assumimos a dialogicidade como fio condutor da relação estabelecida com os participantes em campo, na intenção de construir com eles processos emancipatórios que subvertam a lógica escolar formal. Entendemos que os jovens com os quais dialogamos são sujeitos de conhecimentos e saberes nem sempre compreendidos pela escolarização, mas, quando visibilizados, podem colaborar para a construção de outras epistemologias possíveis, inclusive no campo educacional.

No atual contexto histórico em que as juventudes empobrecidas sofrem com o desmantelamento de direitos, veem suas vidas fragilizadas e suas experiências negadas, a educação, como direito público, precisa, e com urgência, problematizar a condição de precarização a que esses sujeitos são, cotidianamente, submetidos e pensar, com eles, alternativas de emancipação. Apostamos no princípio da comunidade como elemento potencializador de participação e solidariedade (Barbier, 20002), estabelecendo com os sujeitos da pesquisa laços de proximidade, o que foi determinante para a construção de outros espaços/tempos fundados na relação com o grupo. Pelo viés colaborativo, esforçamo-nos em ampliar a ação participativa dos sujeitos.

Consideramos importante pontuar, ainda, que a pesquisa ganha uma outra dimensão quando é tensionada pelas vivências concretas que os jovens compartilham no cotidiano da escola e que nos interpelam para problemáticas disparadas pelas perguntas que emergem dos próprios sujeitos e que dizem de existências reais, que, diante de nós, se tornam manifestas em corpos, sentimentos, olhares e dizeres. Agora não existe somente o “eu/professor/pesquisador”, mas

existem “eles/elas/estudantes/jovens” que conosco pesquisam. Reconfigura-se o olhar e, assim, passamos a ser partes de um processo de trocas que se retroalimentam a cada movimento.

1.2 “PÔ, MANO, DEIXA O CARA FALAR”: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Larrosa Bondía (2001) nos convida a olhar o mundo da experiência como lugar possível para explorarmos outras possibilidades de conhecimento. Esse convite nos instiga a pensar práticas educativas que levem em consideração as vivências que emergem do cotidiano dos sujeitos. Ao dialogarmos com os jovens que participam desta pesquisa, vemos neles e nelas “sujeitos de experiências” e de saberes que se constituem na relação com a vida concreta. A experiência é reveladora de acontecimentos e, em certa medida, apresenta-nos parte do que é significativo para os sujeitos.

Ao passo que os movimentos culturais se configuram, aparecem palavras, escritos, rabiscos, dizeres e olhares carregados de sentidos que nos dão indícios de como esses jovens se enxergam, interpretam a realidade e constroem representações para si mesmos, para seus cotidianos, para a escola e para o bairro. Essas linguagens chamam a atenção para a pluralidade de significados que atravessam a condição juvenil e são referências que apontam para a concretude do que é vivido pelos sujeitos. Ao acessarmos parte dessas enunciações, apropriamo-nos um pouco das experiências dos jovens. Certeau (1994) afirma que relatos de cotidiano contam que aquilo que se pode fazer são “feituas de espaço”. Esses autores (Bondía, 2001; Certeau, 1994) nos provocam a apresentar os sujeitos da pesquisa a partir do universo de suas experiências, trazendo fragmentos do que foi relatado por eles e elas durante as nossas conversações:

Me chamo C., tenho 16 anos e sou mãe de menino. Sou parda, tenho cabelo cacheado, cristã e solteira. Uma experiência que marcou minha vida foi ser mãe. Gosto de dormir, comer, ficar com meu filhote, sair com minha família, ir para a igreja etc. Meu projeto pro futuro é ser professora (C., 2022).

Todos os dias, de segunda à sexta-feira, eu acordo às seis horas da manhã. Tomo banho, me arrumo e vou para a escola estudar. Geralmente, quando eu chego da escola, eu tomo outro banho, depois eu almoço e ajudo minha vó em casa. Depois, procuro saber das minhas atividades da escola etc. Depois de terminar, eu fico um pouco com minha família. Quando dá umas dezoito horas da noite, eu ligo meu computador e começo minhas rotinas de treino com meus amigos virtuais porque eles têm o mesmo objetivo que eu (F. S. N. D., 2022).

F. S. N. D. é um jovem de 15 anos, matriculado na 1ª série do ensino médio. Mora no bairro Nova Rosa da Penha e apresenta-se como “estudioso e dedicado”. As experiências narradas por ele aproximam-se de situações cotidianas que são vivenciadas por muitos jovens de seu grupo: a rotina diária entre a casa e a escola, o tempo dedicado à família, a atenção especial aos “mais velhos” nas tarefas domésticas ou em outras atividades. Assim como F. S. N. D., muitos deles relatam que trabalham para “ajudar em casa”, exercendo ocupações como vendedores ambulantes, babás, ajudantes de pedreiros, entregadores em pizzarias e lanchonetes, atendentes em barracas de churrasquinho, cachorro-quente, balconistas de pequenos comércios, dentre outras. A jovem C., com 16 anos, diz que ser mãe de um menino foi a experiência mais expressiva em sua vida. Demonstra afetos familiares e crença religiosa e, no futuro, pensa em ser professora. Sua fala revela uma juventude marcada pela gravidez precoce que, inclusive, é um fenômeno frequente nos contextos empobrecidos, levando, entre outras coisas, ao abandono escolar.

Ainda sobre os jovens participantes:

Me chamo R., tenho 17 anos e me considero parda. Sou moradora do bairro de Nova Rosa da Penha 2. Gosto de dançar porque é uma das formas de expressar o que sinto. Pretendo viajar o mundo com o objetivo de conhecer culturas diferentes e me formar em Medicina (R., 2022).

Eu sou um garoto que está terminando o ensino médio, que é tímido, porém é aquilo, eu gosto de conversar. É isso que eu sei no momentinho. Uma das minhas maiores experiências foi me tornar irmão mais velho, pois eu aprendi como cuidar de uma criança e também ganhei mais responsabilidade. Eu gostaria de conseguir minha carteira de habilitação e uma moto para me adiantar (G. B. V., 2022).

O relato de R. nos fala de expectativas de futuro, no caso, ela pretende se formar em Medicina. Sua descrição evidencia que os jovens, mesmo empobrecidos, são sujeitos de desejos, possuem sonhos que, independentemente das contradições sociais em que vivem, dão sentido às suas existências. Encontramos, no percurso da pesquisa, muitos deles que, ao partilharem conosco situações da realidade social, manifestam vontades e esperanças. Acreditam que são capazes de romper com os percursos de dependência e construir novos rumos.

G. B. V., também de 17 anos e em fase de conclusão do ensino médio, apresenta-se como “tímido”, porém aberto a conversações. Ele nos fala de responsabilidades que foram assumidas após o nascimento do irmão e teme que seus sonhos futuros não se realizem devido às condições

econômicas do país e à violência. Todavia, como é próprio das juventudes, manifesta, esperançosamente, a crença de que, no vir-a-ser, tudo será melhor. Enquanto G. B. V. divide conosco um pouco de si, percepções da realidade nessa mesma direção vêm à tona e nos fazem pensar em tantos jovens que veem seus projetos de vida sendo consumidos pelas desigualdades estruturais que, historicamente, marcam a sociedade brasileira e transformam as juventudes em vítimas de negação de direitos.

Os jovens desta pesquisa, ao relatarem suas histórias e compartilhar suas vivências, falam-nos, ainda, de experiências marcadas por perdas que foram dolorosas para eles, como nos apresenta D., matriculado na 3ª série do ensino médio:

Eu sou o D., tenho 16 anos, sou negro e moro em Nova Rosa da Penha, Cariacica. Uma experiência que me marcou foi vivenciar a morte da minha vó, que era praticamente a minha mãe. Já faz quatro anos que isso aconteceu e ainda sinto saudades. Eu gosto de malhar e ficar com meus amigos e tem uma garota que faz eu gostar da vida (D., 2022).

Outras experiências de perdas foram compartilhadas pelo grupo do qual esse jovem faz parte. Dentre os relatos, deparamo-nos com histórias de vidas marcadas por infortúnios e tragédias, como aquelas que foram precocemente ceifadas pela violência ou aliciadas pelo tráfico de drogas. O convívio com realidades tão dramáticas e com a ausência de oportunidades mais efetivas imprimem nesses sujeitos uma certa frustração diante da vida, como nos conta B. K., de 15 anos e cursando a 1ª série:

Na moral, todos me dizem que minha vida não é complicada, mas ninguém sabe o que se passa em meu coração. É bem complicado de todos me 'entender'. Todos me veem sorrindo e pensam que eu sou feliz. Às vezes tento até desabafar, mas ninguém me entende (K. B., 2022).

Jamais um escrito comportará em suas linhas a dimensão do vivido. O mundo da vida não cabe em letras, frases, textos. A experiência vivenciada com os jovens em campo escapa às sistematizações, categorizações e conceitos. Todavia, as falas compartilhadas indicam com que sujeitos conversamos, apontam parte das representações a que tivemos acesso e demonstram que ser jovem em Nova Rosa da Penha é viver/sobreviver/resistir sob diversas formas de riscos e privações. São sujeitos cujas vidas vêm sendo, cotidianamente, ameaçadas por distintas expressões de exclusão (social, cultural, étnico-racial e de gênero).

Apropriando-nos das palavras de Arroyo (2019b), são rostos, corpos, vidas ameaçadas por relações sociais injustas e extremamente desiguais, como nos disse um dos jovens durante os diálogos: “Nascer, viver e chegar aos 24 anos em Nova Rosa da Penha vivo ou sem se envolver com coisa errada é sorte” (X., 2022). Portanto, são corpos e rostos que nos interrogam e exigem de nós olhares mais sensíveis às suas peculiaridades. Os jovens nos falam de familiares, vizinhos, amigos, colegas de escola, enfim, de vidas, ainda a desabrochar, que foram aniquiladas, brutalmente, pelas violências.

Relatos, como os que compartilhamos, são pequenos recortes do que foi sentido/vivido no cotidiano das relações estabelecidas nos espaços/tempos da EEEFM Saturnino Rangel Mauro. Além de permitirem a aproximação com os sujeitos da pesquisa, desafiam nosso olhar quanto às suas trajetórias, os modos como vivem a condição juvenil e as representações elaboradas acerca do mundo e da vida. Em comum, essas explicações apresentam jovens que, embora inseridos em um mesmo contexto histórico e social, partilhando da mesma realidade, o fazem por experiências diferentes. Esses jovens dão significados próprios às suas vivências e atribuem sentidos particulares àquilo que os constituem.

Assim, ao passo que se manifestam, os jovens preenchem os espaços/tempos escolares com vivências que, forjadas no concreto vivido, apontam facetas da condição juvenil constituída em contextos empobrecidos, o que acaba praticamente determinando seus lugares na trama das relações sociais. São expostos a diversas negações de direitos, vivem experiências precárias com o trabalho e assistem à ceifa de suas expectativas futuras.

Em comum, são jovens moradores de uma periferia urbana, oriundos de famílias empobrecidas, marcados por vários processos de exclusão social e submetidos a violências de diferentes naturezas. Veem seus sonhos e projetos sendo fustigados por perversas condições que os empobrecem e os mantêm nesse lugar. Por outro lado, eles nos falam de suas expectativas, desejos... Possuem valores próprios que, nem sempre, são reconhecidos pela institucionalidade, inclusive a escolar.

São pessoas que possuem uma história, interpretam e dão sentido à vida. São seres singulares, mas que compartilham aspectos comuns à condição humana e, na vida cotidiana, “[...] entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros [...]” (Dayrell, 2003, p. 43). Portanto, são

sujeitos plurais que transitam por entre diversos campos de experiências. São jovens que, embora vivam essa condição atravessados por contextos precários e desiguais e sob vários marcadores de exclusão, amam, divertem-se, produzem relações de amizades, criam o próprio estilo e significam a realidade com base em representações particulares.

Ao nos aproximarmos das experiências e vivências que constituem esses jovens, observamos que são sujeitos em trânsito, que não se prendem a marcadores fixos, mas tensionam os espaços/tempos institucionalizados com seus saberes e conhecimentos. Nesse sentido, produzem modos particulares de compreender o mundo e nele atuar, requisitando das práticas escolarizadas outros olhares e abordagens.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA

Uma das preocupações centrais ao definirmos os procedimentos metodológicos para este trabalho é o compromisso de elaborar uma pesquisa que dialogue com as vivências constitutivas dos sujeitos que dela participam. Entendemos que esta investigação-ação, pelo seu caráter social, não pode se dispor de “[...] teorias explicativas que lhe permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada [...]” (Santos, 1995, p. 20).

De início, é imprescindível reafirmar que, ao abordarmos juventudes, culturas juvenis e educação escolarizada em contextos empobrecidos, estamos lidando com temáticas contraditórias, multifacetadas e diversas, que não se comportam em estruturas rígidas, mas que precisam ser compreendidas sob diferentes olhares. Assim, na análise de tais questões, recordamos as ponderações de Santos (1995, p. 22), quando nos adverte que um problema dessa natureza “[...] ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentido de ações muito diferentes”.

Amaral (2011) nos propõe algumas reflexões fundamentais para se constituir uma pesquisa preocupada em compreender como os jovens empobrecidos vivem e expressam a condição juvenil. Uma delas é o olhar atento e sensível para as experiências vividas no cotidiano. Depois nos diz que as expressões e os estilos próprios construídos por esses sujeitos devem ser encarados como manifestações de culturas e, por fim, insiste que é preciso compreender os

sentidos e significações elaborados por eles mesmos e percebê-los a partir de singularidades e identidades próprias.

Partindo disso, tivemos o cuidado de compor uma pesquisa engajada no e com os cotidianos experimentados a cada etapa vivida, sobretudo no campo de investigação, celeiro, por excelência, das experiências compartilhadas, apropriando-nos do que Santos (1995) indicou como espaços para a imprevisibilidade, a espontaneidade e a auto-organização, em vez de escolhas previamente determinadas e mecânicas. Em síntese, buscamos uma aproximação respeitosa com a experiência vivencial dos sujeitos participantes da pesquisa, compreendendo os sentidos que eles próprios atribuem aos cotidianos.

Uma pesquisa de caráter social, com o intento de construir coletivamente propostas de intervenção na realidade dos sujeitos que dela participam, acaba esbarrando em questões metodológicas. Por um lado, não podemos desconsiderar, radicalmente, todo o arcabouço científico que nos fora legado pela tradição filosófica moderna, sobretudo pela epistemologia e filosofia das ciências, que, desde Descartes e Bacon, se preocupam em garantir a sistematização do conhecimento de modo a torná-lo confiável e seguro. Por outro, ao aplicar *ipsis litteris* os pressupostos do método cartesiano a fenômenos sociais, corremos o risco de conclusões apressadas e fabricadas. Santos (1995) chama a atenção para a necessidade de um conhecimento não dualista e que supere a dicotomia sujeito/objeto. A preocupação de Santos (1995) também é compartilhada por Alves (1981), quando diz que é importante para a ciência abandonar a obsessão pela verdade e se perguntar sobre seu impacto na vida das pessoas.

Na construção desta pesquisa, ao lidarmos com vidas reais, partimos do reconhecimento de que os envolvidos trazem, em suas relações, marcas de experiências que os constituem como sujeitos. São jovens situados em um contexto concreto, ávidos por viver, criativos, cheios de sonhos e expectativas; são estudantes que almejam conquistas pessoais e profissionais, muitas vezes relacionadas com o ingresso na universidade e a conclusão de um curso superior; são seres humanos afetados por estruturas sociais injustas que dificultam e até impedem parte dessas realizações.

A pobreza e a extrema pobreza apresentam-se a eles em sua face mais hostil, negando o acesso a direitos sociais básicos, fundamentais à manutenção da vida e às realizações almejadas. São meninas e meninos que, ainda assim, conseguem superar as contradições às quais estão

expostos e tecer novos sentidos e significados à própria existência; são sujeitos carregados de saberes e conhecimentos que não podem ser negligenciados ou subestimados em uma investigação dessa natureza. Alves (1981) e Santos (1995) contribuem para a construção de uma pesquisa articulada à vida concreta dos jovens que dela participam.

Destarte, optamos por uma metodologia voltada tanto aos aspectos pertinentes à produção científica quanto ao respeito pelo universo vivencial desses estudantes, partindo do reconhecimento dos seus modos de vida, respeitando a pluralidade de vivências que têm adentrado os espaços/tempos escolares e tensionado a educação formal. Assim, nosso primeiro exercício foi procurar enxergar o jovem como totalidade, muito além do que denominamos aluno (Carrano, 2009). Consideramos, também, nas escolhas metodológicas, procedimentos que respondam à proposta do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito (Ufes), que prevê, como um dos critérios para a pesquisa, a construção de ações que intervenham na realidade pesquisada, no intuito de propor estratégias de transformação social no dia a dia vivenciado pelos sujeitos.

1.4 A NATUREZA QUALITATIVA DA PESQUISA E A PESQUISA-AÇÃO

Na condução de uma pesquisa de caráter social, que lida com os cotidianos concretos de pessoas reais, definir qual é a melhor metodologia a se utilizar não é uma tarefa simples. Demanda esforço reflexivo, contato direto com a temática e aproximação com as realidades vivenciadas pelos sujeitos, o que nos provoca a conhecer o assunto a ser pesquisado, mas com sensibilidade social e dinamismo. Essa preocupação está na base das escolhas metodológicas que fizemos, pois o que propomos realizar é mutável e está perpassado por contextos complexos e diversos.

Partimos da sensibilidade e do cuidado em compreender as interpretações, os sentidos e as traduções que os próprios sujeitos fazem da realidade, dialogando com as experiências que os constituem. Nosso primeiro exercício *in loco* foi nos darmos a conhecer e conquistar a confiança por meio de vivências compartilhadas e experiências que foram se constituindo como possíveis. Com isso pensamos em uma metodologia pautada na ação para, antes de tudo, compreender os sentidos que os sujeitos atribuem à realidade vivenciada.

Tentamos nos aproximar daquilo que, a partir de Melucci (2002, 2005), podemos pensar como uma experiência de escuta, enraizada na vida concreta e fundamentada na relação com os

sujeitos. Para esse autor, o conhecimento constrói pontes de aproximação mútua entre o observador e o contexto observado, no sentido de buscar saídas coletivas para o problema real que está sendo investigado. Sob esse argumento, fundamenta-se nossa aposta em uma pesquisa de viés qualitativo, uma vez que não tem a pretensão de explicar a realidade e sim de traduzir sentidos, experiências e vivências.

Diante do exposto e com base nos objetivos propostos para a investigação, conforme descrito na introdução desta dissertação, nosso estudo está circunscrito ao âmbito da pesquisa qualitativa. Melucci (2005), Amaral (2011), Bauer e Gaskell (2008) e Minayo (2001) explicitam a pesquisa qualitativa como uma investigação de cunho social e empírico que busca conhecer a maneira como os sujeitos se relacionam e significam seus cotidianos. Esses autores insistem no fato de que a preocupação não está em quantificar a realidade, mas em construir, na interação com os sujeitos, possibilidades de adentrar e intervir em seus contextos. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que, nos estudos qualitativos, o foco está nos significados que os próprios sujeitos elaboram sobre a realidade. Melucci (2005) indica, ainda, a necessidade de olhar para a vida cotidiana como lugar de construção de sentidos. Para ele,

Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem construída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e essa dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa (Melucci, 2005, p. 29).

Entendemos que, pelo viés qualitativo, é possível dialogar, de maneira mais aproximada, com os sujeitos e suas relações sociais, compreender as vivências e o sentido atribuído por eles mesmos às experiências que os constituem. Adentrar as motivações e as inquietações juvenis, os seus modos de vida, as lentes pelas quais escola e sociedade analisam as culturas juvenis e dialogar com a condição juvenil no mundo contemporâneo pressupõe, na perspectiva de Melucci (2005), uma pesquisa engajada no cotidiano.

Insistimos que a pesquisa qualitativa permite compreender dimensões da vida social e cultural desses jovens, pois traz à tona dados subjetivos presentes em falas e interações (Gatti; André, 2010) e, nesse movimento, possibilita compreender o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que compõem as sociabilidades desses sujeitos. Desse modo, o mundo dos sujeitos, as leituras que eles próprios fazem da realidade, as linguagens

usadas quando produzem saberes e culturas e as interações tecidas com seus contextos de vida estão, o tempo todo, perpassando o olhar desses pesquisadores nos diálogos com os jovens.

Do vasto campo da pesquisa qualitativa adotamos os procedimentos da pesquisa-ação, cujo princípio fundamental é o diálogo contínuo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, com o desafio de construir coletivamente possibilidades de transformação da realidade. Com base em Barbier (2002), pensamos em uma forma de fazer pesquisa em que teoria e prática estão em permanente comunicação. A pesquisa-ação possibilita intervir na realidade vivenciada pelos sujeitos e, em um intenso esforço de reflexão e ação, pensar alternativas para o enfrentamento do problema colocado.

Em nossa pesquisa, deparamo-nos e nos relacionamos com um amálgama de significados e valores construídos pelas juventudes e que, para compreendê-los, é fundamental a dinâmica colaborativa e cooperativa entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Concordamos com Thiollent (2009, p. 16) quando diz que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A escolha pela pesquisa-ação visa a responder ao objetivo geral deste estudo, cujo fio condutor é a composição dos movimentos culturais com os jovens. Entendemos que a pesquisa-ação potencializa, portanto, a comunicação e a interação entre os diferentes sujeitos, em uma perspectiva de reconhecimento mútuo, de respeito aos saberes e conhecimentos do outro e de cooperação solidária na busca por respostas às questões que emergem da realidade investigada. Thiollent (2009, p. 33) argumenta, ainda, que a pesquisa-ação permite

[...] explorar as situações e problemas para os quais é difícil, senão impossível, formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis. É o campo da pesquisa implicando interação de grupos sociais no qual se manifestam muitas variáveis imprecisas dentro de um contexto em permanente movimento.

Tripp (2005) reforça esse argumento de Thiollent (2009) ao apontar que, na pesquisa-ação, o interesse maior é pela modificação na realidade, desnaturalizando as práticas consideradas rotineiras e possibilitando o contato direto com os sujeitos inseridos no processo de

investigação, pois é perpassada pelo caráter participativo e inclui todos os que nela estão envolvidos.

A pesquisa-ação propicia-nos o diálogo atento e sensível com os jovens e nos coloca em contato mais direto com as principais inquietações que lhes atravessam, como: ausência de perspectivas futuras, precarização do acesso ao trabalho formal, dificuldade com a carreira profissional, problemas familiares, exposição a várias formas de violências e necessidade de políticas públicas que valorizem a condição juvenil e criem espaços para as manifestações dos saberes e conhecimentos dos jovens. Dessa forma, conseguimos nos colocar mais próximos das condições sociais e dos dilemas que esses sujeitos vivenciam em seus contextos de vida, nesse exercício de “[...] mediação entre teoria e experiência vivida” (André, 2008, p. 47).

Barbier (2002) nos diz que é preciso identificar, no cotidiano, situações que são possíveis de serem transformadas e apostar na transformação. Para esse autor, a pesquisa-ação tensiona para a mudança de práticas, de atitudes e de condições que atravessam o grupo envolvido em seu processo. Desse modo, “[...] a pesquisa-ação é sempre um questionamento político [...]” (Barbier, 2002, 106), pois provoca movimentos de emancipação social. Entendemos que os diálogos tecidos com os jovens são possibilidades emancipatórias, ao provocarem nesses coletivos reflexão acerca das problemáticas que perpassam suas experiências de vida, produzindo outros deslocamentos nos espaços/tempos da escola, desestabilizando as práticas já dadas e desencadeando olhares possíveis para a questão investigada.

Desse modo, além de dados coletados e análises construídas de fora, buscamos os sentidos subjetivos das traduções e interpretações de mundo que os jovens vão deixando nos movimentos compostos durante o trabalho de campo, tendo em vista a aproximação com a experiência social dos sujeitos. Entendemos que a elaboração de espaços de afinidades é fundamental para a produção de um conhecimento que estabeleça o diálogo entre o observador e o observado, na direção do reconhecimento mútuo, sem dicotomias e hierarquizações. Assim, a finalidade deste trabalho não é descrever fatos e explicar o real, mas tentar compreender as várias sociabilidades observadas e possibilitadas pelas relações que estabelecemos com os jovens e a escola. Uma pesquisa de cunho social não é revestida da obrigação de dirimir a realidade em si, todavia procura formas de tradução do sentido daquilo que vai sendo encontrado no percurso (Melucci, 2005).

À luz do que nos lembram Pimenta e Franco (2012), reforçamos que toda construção empreendida no movimento de pesquisa se pauta na dinâmica do coletivo, em um permanente esforço de reflexão-ação, abrindo todos os espaços possíveis para que os jovens se compreendam pesquisadores conosco, respeitando o campo valorativo e existencial desses sujeitos. Nesse sentido, o conhecimento, como um bem cultural e público, tem em si o caráter da coletividade e deve se pautar em relações horizontais entre pessoas e instituições sociais. Tais apontamentos coadunam com a perspectiva que adotamos nesta pesquisa, quando buscamos, juntos com os sujeitos do grupo, possibilidades de construções colaborativas e que dialoguem com os contextos vivenciados pelos jovens participantes.

1.5 OS MOVIMENTOS CULTURAIS EM DIÁLOGO COM OS SUJEITOS

Existem diversas possibilidades de experimentar a condição juvenil e múltiplas representações constituídas pelos sujeitos a partir de universos singulares. Como sujeitos sociais, os jovens são abertos à realidade, movidos por desejos e em contínua interação com outros seres humanos, interpretando o mundo e a si mesmos, produzindo e sendo produzidos na dialética das relações sociais (Dayrell, 2003; Charlot, 2000).

As experiências juvenis podem ser interpretadas como facetas da própria condição humana, vistas como um processo no qual o sujeito se constitui como é e se lança na aventura do vir a ser. No palco da existência histórica, o ser humano se humaniza e, no entroncamento de suas naturezas – biológica e social – produz a cultura. Portanto, nele, e somente nele, organismo biológico, experiência social e produção cultural são dimensões totalmente interligadas, traduzidas em representações e elaborações, modos variados de existir. É desse lugar que anunciamos, como premissa, a concepção de que os jovens, em seus universos representativos e vivenciais, constituem-se sujeitos culturais.

Esses sujeitos culturais criam e recriam diferentes possibilidades de socialização, elaboram modos próprios de viver essa condição e constroem valores específicos. Embora não se percebam da mesma forma, constituem grupos segundo identificações e afinidades como princípio fundamental de afirmação. Maffesoli (2018) indica que, nas sociedades de massa, o individualismo está em crise e é substituído pela necessidade de pertencer a um grupo e, nesse processo, as diversas expressões de cultura são representativas das identidades sociais. Para esse autor, vivemos em um tempo em que o corpo social não é mais homogêneo, mas se

fragmenta em “tribos” que, por sua vez, constituem-se, predominantemente, a partir daquilo que os sujeitos possuem em comum, portanto, de experiências que os agrupam, entre elas, estilos de vida, gostos musicais, sentimentos e signos religiosos, perspectivas de lazer, entre outros.

Segundo Oliveira, Camilo e Assunção (2003), embora esses agrupamentos não se pautem pela lógica do compromisso e da continuidade na linha do tempo, não se pode desconsiderar seu caráter dinâmico, criativo e inovador. Apropriando-nos dessa concepção e relacionando-a com os jovens, percebemos que esses sujeitos se movem e se organizam nos espaços/tempos escolares pelo agrupamento de interesses comuns, ideias que se convergem, valores que se aproximam. Nesse sentido, eles são atravessados pela necessidade de “estar juntos”. O grupo, nessa concepção, não é uma reunião de indivíduos, mas uma “comunidade de ideias” perpassada por interesses que se aproximam, preocupações que se encontram e que se fundamentam no “sentimento partilhado” (Maffesoli, 2018).

Os jovens, quando adentram os espaços/tempos escolares, continuam sendo sujeitos sociais e culturais, atravessados pelos valores e representações que os constituem. Na escola, essa diversidade se encontra e vai se alocando segundo a lógica dos grupos de afinidades e de interesses correlatos. Podemos dizer, então, que, em certa medida, as tribos permanecem; a institucionalização não as anula. Esses jovens chegam à escola com diferentes compreensões da realidade, materializadas em múltiplas linguagens – estilos, gostos, trajés, gírias, entre outros. Esses traços são formas de expressar partes de suas vivências fora dos muros da escola e que adentram o espaço escolar com eles, compondo um cenário multifacetado. A escola, do ponto de vista da socialização, configura-se como o espaço de grupos, tribos, amigos, afinidades.

Todavia, muitas práticas escolares tendem a não considerar tais construções como lugares de conhecimento; pelo contrário, operam para silenciá-las ou conformá-las às instâncias institucionais. Sem querer apontar inocentes e culpados pelo hiato nessas relações, Dayrell (2007) nos provoca a pensar em outras possibilidades a partir do espaço e das vivências que esses sujeitos compartilham. Segundo ele, é imperativo

[...] compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam [...] (Dayrell, 2007, p. 1007).

A nosso juízo, o espaço escolar, organizado sob bases institucionais formais e enrijecidas, tem encontrado dificuldades em dialogar com as expressões elaboradas pelos jovens e que desafiam os modelos tradicionais de escolarização. É necessária uma mudança na relação da educação escolar com as diferentes expressões juvenis que adentram os contextos escolares. Dayrell (2007) propõe o diálogo com os jovens a partir da dimensão simbólica e expressiva que, cada vez mais, é utilizada pelos coletivos juvenis como estratégia de comunicação e posicionamento diante de si e da sociedade.

Considerando tais aspectos, esta pesquisa-ação mergulha no universo particular e autônomo dos jovens, que foge totalmente dos modos de organização da vida observados no mundo adulto e se configura sob outras perspectivas de organização. Procuramos superar as imagens estereotipadas e distorcidas, reforçadas e reproduzidas nos espaços/tempos escolares, que rotulam os jovens como inferiores, moral e cognitivamente, carentes de valores e incapazes de tomar decisões, desconsiderando que eles são dotados de saberes e conhecimentos produzidos a partir de suas vivências e representações sociais. Em função do caráter dialógico e participativo que adotamos nesse movimento, entramos em comunicação com o repertório de significados que os jovens produzem e percebemos como eles interpretam as próprias experiências e a maneira com que estruturam o mundo social em que vivem.

Ao olharmos para as expressões de culturas juvenis que transitam na EEEFM Saturnino Rangel Mauro, observamos que os diferentes grupos vão se constituindo nas relações cotidianas a partir de outras representações e vivências, crenças religiosas, formas de vestir, interesses comuns por músicas, ritmos, esportes, entre outros. Signos que afirmam determinadas identidades também ficam visíveis nessas composições, como o corte ou a coloração do cabelo, cordões com emblemas à mostra, estilos de tatuagens, piercings, brincos e afins.

Partindo dessa perspectiva, construímos com os sujeitos da pesquisa, em caráter colaborativo, experiências dialógicas nominadas nesta dissertação de *movimentos culturais*. Apropriamo-nos da noção de cultura, sob uma ótica mais ampliada, partindo do princípio que considera as mais diversas maneiras de interpretar e se relacionar com o mundo, criadas e recriadas pelos seres

humanos, como expressões de cultura. Tal dinâmica foi possibilitada pela interação com os jovens, pelo reconhecimento dos seus modos de vida, pelo diálogo com os saberes próprios desses sujeitos e com os aspectos marcantes da condição juvenil que se manifestam no cotidiano do campo empírico. Nesse sentido, os grupos culturais abrem

[...] a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública. Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas [...] Dayrell (2007, p. 1110).

Insistimos no argumento de que é possível, nos espaços/tempos escolarizados, compor relações dialógicas com os modos de vida próprios da condição juvenil e, assim, ressignificar o papel da escola na vida dos jovens. A visão tradicional de escola e escolarização, que reproduz a ideia de que os sujeitos nada sabem, apresenta-se defasada diante das várias experiências que brotam das sociabilidades juvenis. A escola “[...] não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social (Dayrell, 2007, p. 1117).

Borelli *et al.* (2019) apontam que práticas que dialoguem com os aspectos culturais são possibilitadoras de múltiplas dimensões e condições da existência dos sujeitos, dando novos sentidos às suas escolhas e construindo novos discursos em relação à realidade vivenciada. Apostamos que, no cotidiano da organização escolar, por meio de construções mais afetivas e pela inserção de outras linguagens que dialoguem com os jovens, é possível propor outras socializações entre a educação escolar e esses sujeitos (Borelli *et al.*, 2019).

Comprendemos, com base nesses autores, que os movimentos culturais compostos na relação com os jovens inseridos na pesquisa se constituem como um espaço de interlocução entre as várias expressões de culturas juvenis que se entrecruzam no cotidiano da escola e o processo de escolarização formal desses sujeitos. Atuamos no hiato entre esses dois polos, apostando na troca de aprendizados e na composição de outras possibilidades de lidar com o conhecimento. Os movimentos culturais construídos com os participantes da pesquisa vão ganhando vida e dinâmica a partir da escuta sensível dos sujeitos e de maneira colaborativa.

Acerca do recorte proposto nesta pesquisa, ao fomentarmos a discussão sobre as culturas juvenis em contextos de pobreza e extrema pobreza, constituímos experiências dialógicas que possibilitam aos sujeitos empobrecidos questionar a própria condição e as estruturas sociais que a produzem. Desse modo, os aprendizados compartilhados nesses movimentos culturais se configuram como importantes instrumentos de reflexão-ação, que podem se constituir em instrumentos políticos, pois “[...] a cultura revela-se como uma ferramenta potente de proteção, capaz de atuar no desenvolvimento de visão crítica e na desnaturalização das desigualdades sociais, aliada a uma ação combativa frente a essas desigualdades e de todas as espécies de preconceito (Borelli *et al.*, 2019, p. 42).

A composição dos movimentos culturais tem como pressuposto fundamental os diálogos constituídos com os jovens participantes da pesquisa, compreendendo os vários repertórios de saberes que eles trazem de seus cotidianos e de suas representações. Com base nessas interações, selecionamos seis temáticas nucleares que se entrecruzam no decorrer da pesquisa: a) os jovens e os olhares sobre si mesmos; b) os jovens e os olhares sobre a cidade e o bairro; c) as culturas juvenis e a escola; d) a pobreza e a extrema pobreza na constituição das identidades juvenis; e) a juventude e a pobreza: tensões e intenções; f) a educação como possibilidade de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza.

Abordamos essas temáticas por meio da exibição e debates de curta-metragens, rodas de conversas, oficinas de poesia marginal e literatura periférica, intervenções com danças, grafitti e outras expressões da cultura juvenil que foram se evidenciando no *lócus* da pesquisa. É importante destacar que a composição dessas atividades é a nossa principal estratégia de produção de dados. Registramos as experiências em diários de campo, gravações por meio de recursos audiovisuais, filmagens, portfólios digitais e outras tecnologias, para serem analisadas nos capítulos teóricos desta pesquisa.

Conduzimos a análise dos dados produzidos com base na perspectiva teórico-metodológica do método hermenêutico-dialético (Minayo, 2002), que dialoga com as pesquisas de natureza qualitativa. Tal abordagem aproxima-se da temática da pesquisa, pois permite compreender os sujeitos nas suas palavras, ações, conjunturas e, sobretudo, nas inter-relações vivenciadas por eles. Nesse sentido, consideramos as falas dos participantes como representativas das vivências dos jovens em seus contextos de vida.

Estabelecemos, como critério na análise dos dados, três etapas fundamentais: a) leitura compreensiva de tudo o que foi produzido pelos participantes da pesquisa, apreendendo as particularidades dessas produções nas perspectivas dos sujeitos, levando em consideração os conhecimentos trazidos por eles e as ações verificadas; b) problematização dos sentidos explícitos e implícitos nas falas e ações, considerando os aspectos socioculturais e sociais em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa; c) articulação e sistematização dos conhecimentos produzidos a partir das categorias conceituais que direcionaram nosso trabalho, a saber: cultura juvenil, educação e pobreza. Entretanto, é importante destacar que, na pesquisa-ação, a interpretação dos resultados não é um processo isolado, mas acontece correlacionada com a ação, portanto um movimento dialético entre teoria e prática e que perpassa todo o trabalho que desenvolvemos (Barbier, 2002).

1.6 CAMINHOS JÁ TRILHADOS PROVOCANDO NOVOS OLHARES

Com o objetivo de conhecer e compreender a produção de conhecimento sobre juventude que vem se consolidando no Brasil, buscamos nos aproximar de algumas iniciativas que foram empreendidas por diversos pesquisadores e pesquisadoras, que abordam problemáticas que afetam os jovens em seus contextos de vida e discutem as estratégias elaboradas por esses sujeitos quando interpretam e relacionam com a realidade cotidiana que os perpassa.

Segundo Amaral (2011), a produção sistemática de conhecimento nessa área ganha maior visibilidade nos anos 1980, principalmente no certame das questões relacionadas com as agremiações estudantis e com a participação juvenil em movimentos sociais e partidos políticos. Entretanto, esse autor aponta que parte considerável dessas análises compreendem juventude a partir de uma perspectiva fragmentada e no campo da ação coletiva, cujas pautas se confundem com as de outros setores da sociedade e não se ocupam diretamente com as experiências juvenis. Dito de outro modo, não estavam no foco dessas análises a problematização das identidades dos jovens e suas produções culturais.

Com a promulgação da *Constituição Federal*, em 1988, e do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, nos anos 1990, o foco do debate esteve circunscrito à questão dos direitos sociais e da sua garantia no âmbito das políticas públicas. Diante de tal movimento, grande parte das produções sobre juventudes e culturas juvenis fundamenta-se na concepção de que os jovens são sujeitos de direitos. As pesquisas dessa época foram atravessadas pelas discussões em torno

das vulnerabilidades juvenis, como criminalidade, violência e outras violações de direitos (Amaral, 2011; Spósito, 2009).

No campo da educação, dois importantes estudos acerca da produção de conhecimento sobre juventude, coordenados pela pesquisadora Marília Pontes Spósito (USP), demonstram que a temática é muito frequente e mobiliza estudiosos em diferentes regiões do Brasil. Em um primeiro levantamento, referente aos anos de 1980 a 1998, o trabalho de Spósito (2009) aponta, na área citada, 322 dissertações e 55 teses sobre a temática, com ênfase para a tríade juventude, escola e trabalho.

No segundo mapeamento, concernente aos anos de 1999 a 2006, foram encontradas 971 produções, na esfera mencionada, entre dissertações e teses. O estudo de Spósito (2009) demonstra que essas pesquisas, embora abordem enfoques diversos, são, eminentemente, urbanas e concentradas em regiões metropolitanas. Para a autora, essa característica “[...] pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais [...]” (Spósito, 2009, p. 24).

Ainda no contexto dos anos 2000, julgamos pertinente mencionar os outros trabalhos sobre juventudes produzidos em uma parceria entre a Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd), a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e a Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC). Um deles, organizado por Fávero *et al.* (2007), intitulado *Juventude e contemporaneidade*, reúne uma série de artigos de pesquisadores brasileiros e de outros países sobre a temática, problematizando dilemas atuais vivenciados pelos jovens em seus cotidianos. Destacamos a segunda parte do estudo, que aborda, especificamente, os modos de ser jovem e aponta peculiaridades da condição juvenil contemporânea, marcada pelas imagens negativas alojadas no imaginário social.

Um outro trabalho, organizado por Abramovay, Andrade e Esteves (2009), sob o título *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*, constitui-se de uma coletânea de artigos que reinterpretam os temas clássicos, como educação, trabalho, sexualidade e participação juvenil, em diálogo com as novas exigências que vão aparecendo no universo das preocupações juvenis. Tais produções foram importantes porque colocam à disposição do público mais leigo o

conhecimento sobre a condição juvenil, agregam valor ao debate público sobre juventude e, ao mesmo tempo, subsidiam políticas públicas governamentais e não governamentais.

Ao analisar esses dois compêndios, é possível obter uma visão ampliada acerca das problemáticas que afetam a condição juvenil e das trajetórias que constituem esses sujeitos, seus principais anseios e os enfrentamentos travados em seus cotidianos de vida. Ficam explícitas as mazelas que acometem os jovens e os impedem de romper com mecanismos de dependências que são estruturais, como violências, desemprego, negação de acesso à educação e à cultura. Nesse sentido, esta pesquisa compartilha das inquietações que têm sido comuns aos estudiosos das questões concernentes à juventude. De certa maneira, os problemas fundamentais que atravancam os jovens na concretização de objetivos pessoais e profissionais vêm persistindo e se agravando.

A nosso juízo, a crítica de Abramo (1997) ainda é atual quando sinaliza que muito do que foi produzido sobre juventude se destinou a problematizar as instituições presentes na vida dos jovens, como família, escola e os sistemas jurídicos e penais. Para ela, nota-se a ausência do enfoque sobre “[...] o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações [...]” (Abramo, 1997, p. 25). Essa lacuna, na análise da autora, só foi preenchida recentemente, quando as experiências dos jovens, suas percepções e construções simbólicas passaram a fazer parte das preocupações de estudiosos, impactando tanto o campo das pesquisas quanto o das políticas públicas.

Nos anos compreendidos entre 2005 e 2014, período marcado pela expressiva institucionalização das demandas da juventude, notamos que a agenda governamental em âmbito federal, impactando as esferas estaduais e municipais, se intensificou, possibilitando a expansão de pesquisas com enfoque na condição juvenil contemporânea, sobretudo nas peculiaridades próprias desses sujeitos, abrindo espaços para a emergência de novas temáticas.

Constatamos que havia um tensionamento por novos horizontes, dada a diversidade e a complexidade da juventude em termos sociais, culturais, educacionais, de gênero e étnico-raciais, impactando a noção de juventude presente no imaginário popular brasileiro. Portanto, observamos que os estudos sobre juventude carecem de novos paradigmas que deem conta de analisá-la a partir das redes de experiências e saberes que os jovens produzem, das múltiplas possibilidades de interpretação da realidade que emergem das culturas juvenis.

Dentro da dinâmica de olhar os coletivos juvenis e suas culturas, a partir do significado que os sujeitos atribuem a si mesmos, emerge uma série de iniciativas no campo da pesquisa acadêmica que nos parece mais sensível às realidades diversas vivenciadas pelos jovens contemporâneos. Destacamos o IV Simpósio Internacional sobre *Juventude Brasileira* (Jubra), realizado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais, em 2010, cujos trabalhos resultaram na obra organizada por Dayrell, Moreira e Stengel (2011), intitulada *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*, constituindo uma fonte de pesquisa e reflexão sobre a condição juvenil e seus dilemas atuais.

A obra está organizada em três partes – socialização da juventude e os espaços institucionais; juventude sexualidade, gênero e violência; participação juvenil e dimensão dos direitos. Apresenta uma abordagem bem ampliada sobre diferentes eixos temáticos, atravessando do debate clássico, como trabalho, violência, educação e direitos humanos, às novas discussões no campo do comportamento juvenil, entre elas, as questões de gênero, masculinidades, casamentos forçados, direitos reprodutivos, visibilidades e invisibilidades do trabalho de garotas/os de programa.

Carrano e Fávero (2014), na mesma direção, organizam o trabalho intitulado *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em Educação, Mídia e Ciências Sociais*, resultado do ciclo de debates *O olhar das pesquisas sobre os jovens*, realizado entre os meses de agosto e novembro de 2011, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em comemoração aos quarenta anos de criação do programa e aos dez anos de instalação do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Ao todo, quinze autores e três coautores, nacionais e internacionais, de diferentes áreas, discorrem sobre uma variedade de temáticas, entre elas: técnicas e modos de vidas, conexões entre juventude, consumo e mídia, jovens e redes sociais e engajamento militante.

Os trabalhos supramencionados dão conta de que a reflexão e a pesquisa contemporânea sobre juventude no Brasil vêm se descolando da compreensão de jovem como problema social e categoria de risco, apontando para a possibilidade de novos olhares para esses sujeitos e para as relações tecidas por eles quando organizam estratégias de vida e se afirmam como sujeitos culturais. Entretanto, não perdem de vista os velhos dilemas que ainda persistem e assombram a juventude brasileira, como desemprego, acesso à educação, violências. Além disso, indicam

alternativas de resistência e de superação, por vezes criativas e inovadoras, que precisam ser visibilizadas no âmbito da pesquisa acadêmica.

Nessa empreitada, vários esforços foram consolidados, inclusive utilizando estratégias contemporâneas de comunicação na produção de conhecimento sobre as culturas juvenis e na sistematização de estudos. Destacamos o *Observatório da Juventude* (OJ), ligado ao Programa de Ensino e Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a coordenação do professor Juarez Dayrell, que desenvolve pesquisas, promove debates e ações educativas com jovens na periferia de Belo Horizonte. Além da problematização das políticas públicas e ações sociais voltadas para a juventude, evidencia as práticas culturais e as ações coletivas, principalmente as da juventude empobrecida, que são silenciadas e invisibilizadas.

Ainda na linha de valorização das experiências e saberes juvenis e da necessidade de novos paradigmas para dialogar e compreender o jovem contemporâneo, outro espaço de produção de conhecimento sobre juventude é o *Grupo de Estudos da Juventude*, ligado à Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Minas Gerais, coordenado pelo professor Luis Antônio Groppo. Tal iniciativa, desde 2014, realiza estudos que valorizam os saberes e as experiências das organizações juvenis, cuja marca primordial é a diversidade com que essa condição é vivenciada.

Outra iniciativa a se considerar, no que tange à produção de conhecimento sobre juventudes, é o *Observatório Jovem*, ligado à Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação do professor Paulo Carrano que, desde 2001, vem desenvolvendo atividades, pesquisa e extensão universitária voltadas para a investigação de problemáticas relacionadas com os jovens, mobilizando o debate sobre diferentes temáticas que perpassam a condição juvenil contemporânea, com destaque para os campos da educação, cultura, trabalho e segurança cidadã. No sítio virtual do *Observatório Jovem*, encontramos uma gama de trabalhos produzidos por pesquisadores brasileiros e de outras nacionalidades, artigos, teses, vídeos, documentários, análises de conjuntura e inúmeros projetos realizados com jovens em diversos contextos.

Uma das ações desenvolvidas pelo *Observatório Jovem* que vale destacar, sobretudo no atual contexto histórico de reformas estruturais na educação brasileira, é o portal *Ensino Médio em Diálogo*, que mobiliza o projeto *Diálogos com o Ensino Médio*, em parceria com o Observatório

da Juventude da UFMG e a Secretaria de Educação Básica do MEC, iniciado no ano de 2009. Tal ação tem a finalidade de debater a interface entre juventude e ensino médio, subsidiando a elaboração e implementação de políticas públicas para os jovens nos espaços da escola pública.

Mais recentemente, em âmbito nacional, não poderíamos deixar de mencionar a pesquisa intitulada *Juventudes*⁸ *no Brasil*, divulgada em 2021, coordenada pelo *Observatório da Juventude na Iberoamérica* (OJI) e realizada em parceria com pesquisadores de três universidades públicas sediadas no Rio de Janeiro. A pesquisa analisa as percepções dos jovens brasileiros acerca de diferentes realidades que, atualmente, incidem diretamente sobre a condição juvenil, como perspectiva de futuro e trabalho, atividades de cultura e lazer, religiosidade, diversidade, questões de gênero, relação com a tecnologia, hábitos, medos e preocupações. Os dados foram produzidos nas cinco regiões brasileiras, com jovens entre 15 e 29 anos, em 2019. Retratam o momento que antecede a pandemia da Covid-19 e trazem à tona elementos que já eram preocupantes e que foram ampliados com o contexto pandêmico, entre eles, aumento do desemprego, escolarização precária e impactos na saúde mental dos jovens.

O estudo *Juventudes no Brasil* soma-se aos esforços realizados no país, no intuito de compreender as perspectivas dos jovens acerca das problemáticas vivenciadas por eles próprios em distintos contextos de vida, além de apontar para as diversas situações que atravessam as juventudes, demonstrando os aspectos que interseccionam essa condição e requisitando dos organismos governamentais e das instituições sociais, inclusive as escolares, iniciativas que potencializem as experiências juvenis e que afirmem seus saberes e modos de vida.

Concernente à realidade capixaba, o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) tem movimentado os estudos sobre juventude por meio dos *Cadernos da Juventude*, uma publicação periódica no sítio virtual da instituição, cujo objetivo é contribuir para a reflexão acerca de questões centrais que afetam as juventudes. Essas produções estão disponíveis no sítio virtual do instituto e são subsídios importantes tanto para o debate quanto para a formulação de políticas públicas para a categoria.

Os trabalhos elaborados na esfera desses periódicos, alinhados ao debate sociológico contemporâneo, compreendem que a juventude não é um dado absoluto, mas uma construção

⁸ A pesquisa *Juventudes no Brasil* pode ser encontrada na íntegra em: <https://oji.fundacion-sm.org/pesquisa-juventudes-no-brasil-2021/?lang=pt-br>. Acesso em: 14 nov. 2023.

social e histórica, cujo processo se relaciona diretamente com as dinâmicas de estruturação da vida social e os sentidos que cada sociedade atribui a essa experiência.

Ao todo, são nove publicações que, desde 2015, vêm oferecendo múltiplos olhares sobre as juventudes no Estado do Espírito Santo, servindo de referência para estudos e pesquisas sobre a temática e contribuindo para uma compreensão mais abrangente acerca das diversas problemáticas que perpassam a condição juvenil, conforme elencamos no quadro seguinte:

Quadro 1 – Estudos publicados nos *Cadernos da Juventude* do IJSN

Nº	Ano	Temática abordada
1	2015	Juventude e educação no Espírito Santo
2	2015	Juventude, mobilidade e ciclo ativismo no Espírito Santo
3	2015	Juventude e violência: uma análise comparativa dos homicídios no estado do Espírito Santo
4	2016	Juventude e mercado de trabalho
5	2016	Juventude e abandono escolar
6	2017	Juventude e mercado de trabalho formal e sua distribuição geográfica no Espírito Santo
7	2017	O jovem e o espaço público da Região Metropolitana da Grande Vitória
8	2020	Juventudes negras no Espírito Santo: desigualdades perpetuadas, múltiplas faces e uma raiz comum
9	2022	Gravidez na adolescência: um fenômeno complexo e multicausal

Fonte: Sítio virtual do IJSN. Quadro organizado pelo autor.

Os estudos empreendidos no âmbito dos *Cadernos da Juventude* vêm apontando as principais problemáticas enfrentadas pelos jovens capixabas (e brasileiros) e que requisitam do Poder Público e de toda a sociedade olhares mais atentos à realidade juvenil. Percebemos que esses dilemas impactam, em maior escala, os jovens empobrecidos. Tais entraves vêm se repetindo e persistindo no percurso histórico da sociedade brasileira, agravando, consideravelmente, as condições de vida dos jovens, tornando-os mais suscetíveis à vulnerabilidade social.

Vemos, com base nesses recortes, que a incidência de estudos mais sistematizados sobre juventudes demonstra o quão fértil tem sido a produção de conhecimento nesse campo no Brasil e no Espírito Santo, o que justifica e reforça a pertinência de nossa pesquisa. Todavia, ao

considerarmos esses estudos e ações, ainda que sob uma perspectiva mais abrangente, notamos que muitas problemáticas abordadas por esses pesquisadores, ao atravessarem os sujeitos desta pesquisa, requisitam outros olhares e exigem outras práticas.

Sob esse ponto de vista, entendemos que os diálogos fomentados com os jovens durante a composição deste trabalho constituem uma iniciativa que converge na direção de tantos outros caminhos que já foram trilhados, mas, ao mesmo tempo, focam as realidades empobrecidas a que muitos jovens são submetidos. Destacamos, ainda, que, quando falamos de juventudes, estamos lidando com sujeitos cuja condição está em contínuo processo de construção e as experiências em constante mudança. Desse modo, o contexto em que nos inserimos é outro e os sujeitos que participam desta pesquisa-ação são, igualmente, outros, ou seja, outros sujeitos requisitam novos olhares e estratégias.

1.7 LEVANTAMENTO ACADÊMICO-BIBLIOGRÁFICO

Para a construção desta pesquisa, buscamos conhecer algumas produções científico-acadêmicas que nos auxiliassem na compreensão da temática que estamos abordando. Dessa forma, fizemos o levantamento bibliográfico e a seleção de alguns trabalhos que julgamos relevantes em relação ao tema (Marconi; Lakatos, 2003). A realização desse levantamento trouxe contribuições quanto à produção conceitual e as indagações que movem outros pesquisadores nos instigam a mirar outras ideias e concepções que foram elaboradas acerca do assunto que estamos pesquisando.

Partindo do objetivo geral desta pesquisa – que consiste em dialogar com jovens em contextos escolares empobrecidos – realizamos a busca por produções científico-acadêmicas nos sítios virtuais da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e na página eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Ufes, no intuito de conhecer e nos apropriarmos de parte dessas produções, inclusive dos estudos realizados a partir da realidade social e educacional capixaba.

Delimitamos, como marco temporal, os anos compreendidos entre 2005 e 2021, pois, durante esse período, observamos, no Brasil, uma preocupação mais direcionada à questão social, incluindo uma agenda afirmativa quanto às políticas públicas voltadas para as juventudes. No período citado, partindo de múltiplos esforços governamentais, da sociedade civil organizada e

de agentes juvenis, tivemos a construção da Política Nacional de Juventude (PNJ), sobretudo a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão Jovem (Projovem), em 2005.

Consolidando essas iniciativas, tivemos a implementação do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) e a aprovação do Estatuto da Juventude (EJ), estabelecido pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Esses marcos legais, além de afirmar os jovens como sujeitos de direitos, insistem que eles são, também, promotores de políticas públicas e reconhecem o seu papel como “agentes ativos e autônomos” (Conjuve *et al.*, 2006).

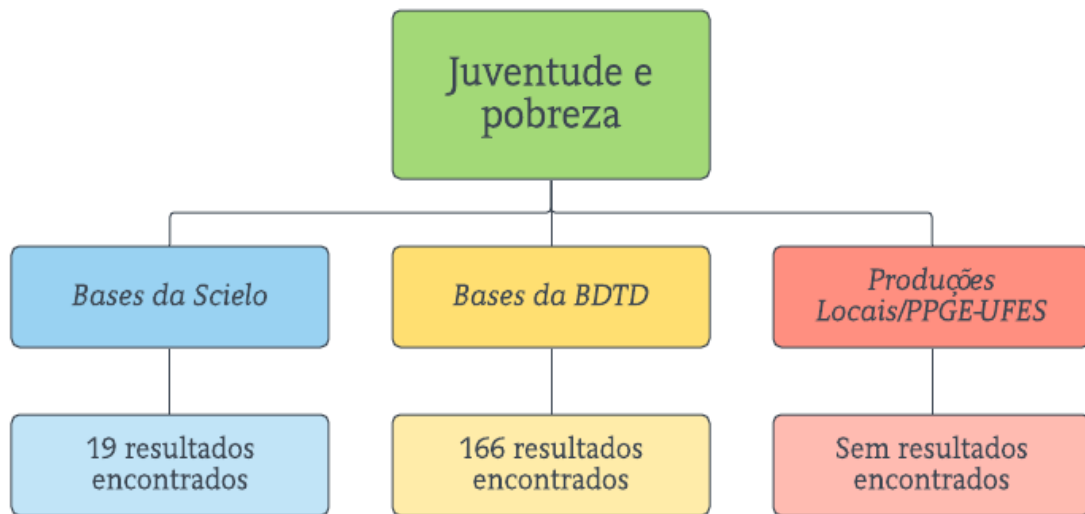
Optamos por dialogar com as produções desenvolvidas nesse período porque elas se inserem em um contexto em que o debate sobre juventude passa a ser tratado sob um novo enfoque, saindo do certame assistencialista, caritativo e moralista e sendo travado na perspectiva do reconhecimento dos jovens como atores sociais, que devem participar do desenvolvimento do país em termos humanos, sociais, culturais, educacionais e esportivos. Portanto, é necessário “[...] construir espaços de diálogo e convivência plural, tolerantes e equitativos, entre as diferentes representações juvenis [...]” (PL nº 4.530/2004).

No mapeamento de produções científico-acadêmicas relacionadas com a nossa pesquisa encontramos alguns percalços em definir os descritores, uma vez que as categorias juventude, pobreza e educação escolar se entrecruzam a outros marcadores (sociais, culturais e educacionais) nem sempre precisos e objetivos.

A princípio pensamos em descritores constituídos a partir da junção dos conceitos nucleares da pesquisa, tais quais: juventude, pobreza e educação; cultura juvenil, pobreza e educação; jovem, pobreza e educação. Encontramos, com essa estratégia, 109 trabalhos na BDTD e não obtivemos sucesso, até a data do levantamento, nas bases da Scielo e do PPGE/Ufes.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades, reunimos os descritores em pares e definimos trabalhar com *juventude e pobreza*; *cultura juvenil e pobreza*; *cultura juvenil e educação*. Com os descritores organizados em pares, como citado, no total, encontramos 40 artigos na Scielo e 561 dissertações e teses no sítio virtual da BDTD, como demonstrado nas Figuras 1, 2 e 3, que apresentamos na sequência:

Figura 1 – Resultados encontrados para o descritor *juventude e pobreza*



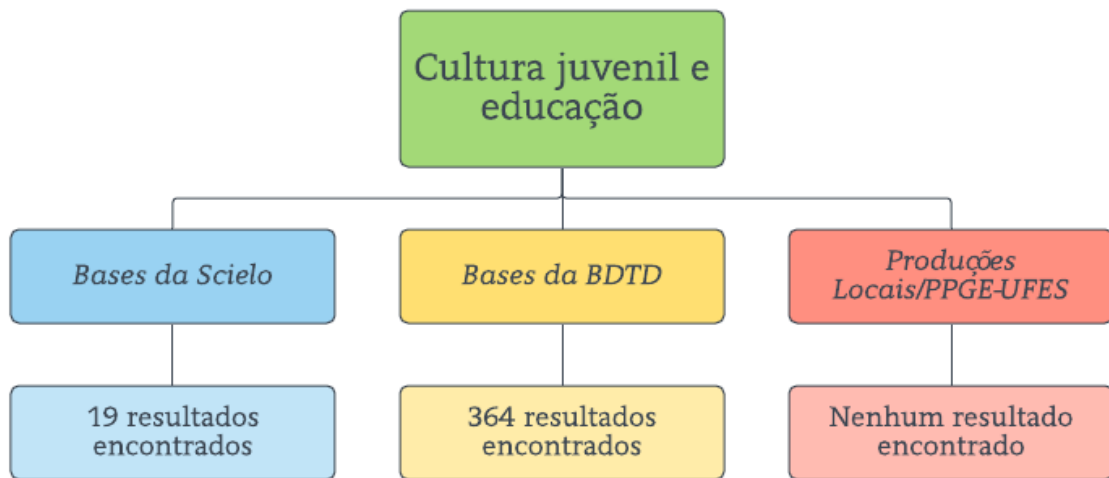
Fonte: Organizada pelo autor.

Figura 2 – Resultados encontrados para o descritor *cultura juvenil e pobreza*



Fonte: Organizada pelo autor.

Figura 3 – Resultados encontrados para o descritor *cultura juvenil e educação*



Fonte: Organizada pelo autor.

Após o levantamento dessas produções, partimos para a etapa de seleção desses trabalhos, visando àqueles que melhor dialogam com a temática desta pesquisa. Adotamos, como critério de inclusão e exclusão, a leitura minuciosa dos resumos e dos objetivos gerais desses estudos. Observamos, também, os lugares em que eles foram desenvolvidos, os sujeitos que participam de suas composições e as metodologias utilizadas pelos pesquisadores/as. Excepcionalmente nos artigos, levamos em consideração a contribuição quanto à construção teórica da pesquisa.

Ressaltamos que, com os descritores que usamos e a forma de buscas adotada não localizamos as produções sobre juventudes realizadas no PPGE/Ufes, o que consideramos uma lacuna nesse movimento. Entretanto, durante a qualificação, o professor Dr. ° Alexandro Braga, componente da banca, provocou-nos a pensar outras estratégias. Assim, fizemos a investigação detalhada de todas as dissertações e teses defendidas no referido programa, entre os anos de 2005 e 2021, diretamente no sítio virtual da instituição e encontramos 14 dissertações e 2 teses que enfocam, mais diretamente, a temática juventude.

Realizado todo o levantamento, selecionamos para a revisão de literatura seis produções selecionadas a partir das dissertações e teses localizadas na BDTD, cinco estudos capixabas, frutos de pesquisas realizadas no PPGE/Ufes e três trabalhos localizados na Scielo, como demonstrado nos Quadros 2, 3 e 4, respectivamente:

Quadro 2 – Produções selecionadas a partir das dissertações e teses localizadas na BDTD

Nº	Ano de defesa	Título do trabalho	Autor/a	Orientador/a	Palavras-Chave
1	2007	Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores	Análise de Jesus da Silva	Prof. ^a Dr. ^a Maria Amélia Gomes Castro Giovanetti	Jovens estudantes; práticas pedagógicas inovadoras; pedagogia das juventudes
2	2008	Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários	Karla Vello Meyrelles Barcelos	Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior	Culturas juvenis; escola pública; ensino médio; perspectiva
3	2011	Culturas juvenis e experiência social: modos de ser jovem na periferia	Mário de Freitas do Amaral	Prof. ^a Dr. ^a Maria Stephanou	Culturas juvenis, jovens e periferia; experiência social; processo de socialização
4	2016	No fluxo da batida: a cultura juvenil do <i>funk</i> circulando em uma escola pública de Santa Maria/RS	Fernanda Santana de Avila	Prof. ^a Dr. ^a Elizete Medianeira Tomazetti	Estudos culturais; culturas juvenis; funk; ensino médio, práticas escolares
5	2017	Culturas juvenis no ensino médio: ressignificando a prática escolar	Kelly da Silva Oliveira	Prof. ^a Dr. ^a Márcia Regina Canhoto de Lima	Educação; Sociologia da juventude; ensino médio, culturas juvenis; diálogo integrador
6	2017	Entre fotografias, relatos e memórias: um estudo sobre as trajetórias e as narrativas produzidas pelas juventudes (silenciadas) no ensino médio	Elaine Cristina Godoy	Prof. ^a Dr. ^a Zuleika de Paula Bueno	Fotografias; juventudes; tecnologias informacionais e comunicacionais

Fonte: Sítio virtual da BDTD. Quadro organizado pelo autor.

Quadro 3 – Pesquisas selecionados a partir dos trabalhos produzidos pelo PPGE/CE/Ufes

Nº	Ano de defesa	Título do trabalho	Autor/a	Orientador/a	Palavras-Chave
1	2008	“Fazendo a cabeça”: processos de (trans)formação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação	Pollyana dos Santos	Prof ^ª . Dr ^ª . Luiza Mitiko Yshiguro Camacho	Juventude; medida socioeducativa de internação; processos de formação
2	2009	A quem é possível a juventude? Meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluno/aluna	Luanna Meriguete Santos	Prof ^ª . Dr ^ª . Luiza Mitiko Yshiguro Camacho.	Relações de gênero; juventude; escola; jovens; alunos; alunas
3	2009	Trajetórias de vida e projetos de futuro de jovens de classes populares	Alessandro da Silva Guimarães	Prof ^ª . Dr ^ª . Luiza Mitiko Yshiguro Camacho	Jovens; agentes jovens; trajetórias de vida; projetos de futuro
4	2010	Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar	Fabíola dos Santos Cerqueira	Prof ^ª . Dr ^ª . Luiza Mitiko Yshiguro Camacho	Jovens; escola; violência; simbólica; corpo
5	2006	(Sobre) vivências: um estudo fenomenológico existencial acerca dos modos de ser sendo crianças em situação de rua	Jacyara Silva de Paiva	Prof. ^o D. ^o Hiran Pinel	Crianças e adolescentes em situação de rua; diálogo; cotidiano; sentido da vida

Fonte: Sítio virtual do PPGE/CE/Ufes. Quadro organizado pelo autor.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas na Scielo

Nº	Ano	Título do trabalho	Autor/a	Local	Palavras-Chave
01	2009	Juventude: desocupação, pobreza e escolaridade	Rosana Ribeiro; Henrique D. Nader	Nova Economia Belo Horizonte S/D	Desocupação; pobreza; juventude
02	2015	Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres	Ana Luiza de Marsillac Melsert; Ana Mercedes Bahia Bock	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015	Juventude; projetos de vida; exclusão social; riqueza; pobreza
03	2016	O <i>lócus</i> do jovem pobre na sociedade a partir do boom dos rolezinhos	Thiago Rodrigo da Silva; Neide Aparecida de Souza Lehfeld	R. Katál., Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 126-134 jan./jun. 2016	Rolezinho; juventude; pobreza; <i>lócus</i> social

Fonte: Sítio virtual da Scielo. Quadro organizado pelo autor.

Em uma perspectiva mais abrangente, as produções selecionadas demonstram a preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em compreender a condição juvenil a partir de seus contextos de vida e das problemáticas que se apresentam aos jovens em seus cotidianos. Essas abordagens reforçam o argumento em torno da pertinência desse debate, principalmente em relação às juventudes empobrecidas que transitam nos espaços/tempos escolares, compreendendo as condições precarizadas e as privações de direitos a que esses sujeitos são, continuamente, subjugados.

Indicam, igualmente, a preocupação de estudiosos e docentes em dialogar com os saberes e conhecimentos produzidos pelos jovens, buscando compreender esse universo tão específico e singular a partir das representações e significados elaborados pelos próprios sujeitos e não somente das formas de socialização tradicionais que vêm sendo tensionadas pelas culturas juvenis. Nesse caso, as produções apontam que os espaços/tempos institucionalizados, inclusive os escolares, vêm se deparando com sujeitos que não se conformam com padrões fixos e modelos prévios, exigindo outras estratégias de diálogo que valorizem suas experiências sociais e culturais.

A pobreza, como fenômeno multifacetado e diverso, perpassa as vivências de parte considerável dos jovens e impacta seus contextos de vida, privando-os da possibilidade de fazer escolhas e perpetuando históricos de dependência e exclusão social que adentram outras fases da vida. Esses jovens empobrecidos que estão na escola não podem ser vistos como destinatários do assistencialismo público e muito menos da caridade social, mas como sujeitos de direitos, inclusive do direito de saber por que estão e permanecem nessa condição.

Ao dialogarmos com as pesquisas que levantamos, fica perceptível a preocupação em se pensar alternativas de intervenção em realidades tão perversas como as que têm sido apresentadas às juventudes nos ambientes marcadamente desiguais, dentre elas, violências, trabalho precarizado, abandono escolar, racismo, ausências de perspectivas futuras. Esses estudos nos provocam a pensar que, pela via da educação, compreendida como direito público fundamental e focada na emancipação dos sujeitos, conseguimos nos aproximar dos jovens empobrecidos, dialogar com as experiências que atravessam essa condição e pensar com eles alternativas de enfrentamento da pobreza.

Lidos sob a ótica da valorização das culturas juvenis, essas produções no campo da pesquisa sobre juventude são esforços em dialogar com esses sujeitos e compreender o sentido de suas experiências por meio das próprias narrativas que brotam de expressões, gestos, falas, comportamentos e modos de vida. O que antes foi interpretado como problema social, de assistência pública e de direitos humanos agora se evidencia como condição e provoca o olhar da sociedade para o reconhecimento de que os jovens são construtores de um modo de vida particular. O “mosaico” de possibilidades que brota da condição juvenil contemporânea instiga a valorização de saberes e experiências que podem trazer importantes contributos para a pesquisa científica. Nesse sentido, os saberes oriundos dos grupos subalternos, discriminados, silenciados e cerceados, devem ser interpretados por meio de movimentos dialógicos criativos e críticos que os valorizem e os publicizem.

Destarte, registramos que, nesse movimento, o PPGE/CE/Ufes vem dando grandes contribuições no debate sobre as diversas circunstâncias que perpassam as juventudes, por meio de pesquisas de mestrado e doutorado que se debruçam sobre o cotidiano dos sujeitos, preocupadas em oferecer possibilidades de intervenção social. Ao nos depararmos com essas produções, percebemos o compromisso político e a sensibilidade humana dos pesquisadores e pesquisadoras capixabas em problematizar situações que, infelizmente, vêm se perpetuando e

exigem, como imperativo ético, respostas e posicionamentos. Nesse contexto, vale evidenciar os trabalhos produzidos e orientados pela professora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho que, no levantamento feito por Spósito (2009), no período entre 1999 e 2006, aparece entre as que mais orientaram pesquisas envolvendo juventudes no campo da educação.

Entretanto, desde 2010, notamos que, no referido programa, há um hiato nas produções que abordam direta e frontalmente a temática, embora reconheçamos que ela aparece transversalizada nos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e nas produções sobre o ensino médio. Desse modo, nossa pesquisa pretende retomar um caminho já trilhado no âmbito do PPGE/Ufes e, à luz de novas problemáticas, contribuir para outros olhares sobre o tema, principalmente na interface entre juventude, educação e pobreza, trazendo para o foco da discussão as vivências juvenis em contextos empobrecidos e extremamente desiguais. Além disso, pode possibilitar a reflexão em torno da necessidade de se construir espaços/tempos escolares mais afirmativos a partir do diálogo com os jovens, reforçando a perspectiva de que são sujeitos de conhecimentos.

Nesta pesquisa-ação, por uma opção metodológica, não construímos um capítulo específico para a revisão de literatura por entendermos que o nosso problema de pesquisa abrange uma realidade fluida e multifacetada. Assim, decidimos fazê-la em diálogo com os capítulos teóricos e as discussões conceituais, no intuito de produzir uma maior comunicação entre os trabalhos selecionados no levantamento acadêmico-bibliográfico e o referencial teórico desta pesquisa. Partindo dessa perspectiva, as problematizações e contribuições apresentadas nessas produções estarão diluídas ao longo dos capítulos temáticos.

Nossa proposta é recorrer a esse vasto arcabouço científico-epistemológico, dialogando com as autoras e os autores selecionados, em diferentes momentos do texto e não apenas em um capítulo específico. Acreditamos que, desta maneira, as produções elencadas, conjuntamente com o nosso referencial teórico, nos ajudarão a compreender melhor nossa temática de pesquisa, refletir sobre os dados produzidos em campo e captar mais profundamente o sentido das enunciações que emergem do contato cotidiano com as juventudes que, comunitariamente, constroem conosco este trabalho.

Para esse formato, apropriamo-nos da abordagem teórica da revisão integrativa que dialoga de maneira mais aproximada com as pesquisas qualitativas. Na direção do que Botelho, Cunha e Macedo (2011) nos apontam, a revisão integrativa da literatura, além de viabilizar a sistematização do conhecimento científico, avizinha o pesquisador da problemática, no intuito de conhecer os contornos que um problema foi adquirindo ao longo de um percurso e, ao mesmo tempo, possibilita a construção de novos conhecimentos.

Entendemos que a revisão de literatura, nesses moldes, está mais alinhada à dinâmica pretendida nesta pesquisa, à metodologia usada na produção dos dados e à composição do produto educacional. Estamos lidando com contextos e sujeitos em contínuo movimento, o que reivindica olhares ampliados e possibilidades diversas para interpretar os sentidos que os próprios sujeitos atribuem às suas experiências e vivências, sem julgá-las antecipadamente e ajuizá-las a partir das lentes do pesquisador ou de análises mais deterministas e unidimensionais.

1.8 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO

Durante o movimento de pesquisa, o diálogo com os jovens e a escrita da dissertação, ora apresentada, recorreremos a um amplo referencial teórico estabelecido essencialmente a partir da *Sociologia da Juventude* e de pesquisadores brasileiros contemporâneos que vêm estudando as interfaces entre juventudes, educação e pobreza.

O debate sobre juventudes e culturas juvenis, proposto nesta dissertação, ancora-se em perspectivas teórico-epistemológicas (Abramo, 1994; Foracchi, 2018; Groppo, 2000, 2004, 2015, 2016, 2017; Pais, 1990, 2003; Peralva, 1997) que partem do princípio de que juventude é uma construção histórico-social, uma categoria dialética que não se prende, necessariamente, a marcadores etários e, portanto, não se restringe a uma fase delimitada da vida. Trata-se de um amplo e complexo processo de constituição de sujeitos, que é atravessado por diferentes variáveis sociais, como gênero, classe, aspectos socioculturais, dentre outros.

Para compreender e problematizar as relações constituídas pelas juventudes com as quais dialogamos no âmbito dos espaços/tempos escolares, apropriamo-nos das reflexões de autores (Carrano, 2003, 2009; Dayrell, 2003, 2005, 2007, 1996, 2016; Pereira, 2016) que apontam a necessidade de rompermos com o modelo escolar institucionalizado, fundamentado em

estruturas rígidas e inflexíveis, e compreender os jovens que transitam na escola como sujeitos sociais, culturais e produtores de conhecimentos, o que, em síntese, significa construir práticas educativas que dialoguem com as peculiaridades dessa condição.

Como dialogamos com jovens atravessados por dinâmicas que empobrecem, precarizam a vida e que extrapolam as carências materiais, recorreremos a abordagem multidimensional de pobreza (Cararo, 2015; Carneiro, 2005; Codes, 2008; Nascimento, 2013), no intuito de ampliar o debate em torno desse fenômeno, tendo em vista as diversas problemáticas evidenciadas pelos sujeitos durante as conversações. No que tange a essa discussão, persiste, ainda, nos espaços/tempos escolares, uma compreensão caritativa e moralista de pobreza que precisa ser desconstruída.

Para esse exercício nos referenciamos em produções (Arroyo, 2012, 2013, 2015, 2019a, 2019b; Telles, 1993; Yazbeck, 2012) que apontam a necessidade de novos olhares e posturas para com os coletivos empobrecidos, sobretudo em relação aos sujeitos que estão na escola. Esses autores/as indicam a necessidade de problematizarmos a questão para além do viés econômico e assistencialista, ampliando o olhar acerca do problema e buscando alternativas de enfrentamento e superação.

A pobreza, multifacetada em diferentes formas de privação de direitos, é um fenômeno social grave que nega às juventudes, sobretudo aquelas oriundas das camadas mais populares, as condições básicas para que esses sujeitos possam organizar suas existências em patamares mais justos e dignos. A inserção dessa discussão aos jovens que se constituem a partir de contextos precários e desiguais é uma forma de produzirmos conhecimentos que levem à elaboração de práticas emancipatórias, visando ao enfrentamento dos ciclos de dependências que se acumulam e se retroalimentam.

Ao longo dos capítulos teóricos (segundo e terceiro) e, fundamentalmente, no capítulo quarto, em que dialogamos com os achados da pesquisa, o referencial mencionado e as produções científico-acadêmicas listadas nos quadros anteriores nos fornecem elementos epistemológicos para as articulações que fazemos e as possibilidades interpretativas que apontamos. Deixamos nos ser provocados pelos estudos que nos embasam, refletindo a nossa temática de pesquisa à luz dessas referências, sem deixar de lado tudo o que observamos e vivemos no campo empírico.

CAPÍTULO II

2 JUVENTUDES, CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A juventude é mais que uma palavra.

(Margulis e Urresti, 1996)

Os jovens que participam desta pesquisa vivenciam a *condição juvenil* a partir de contextos empobrecidos e extremamente desiguais. Pretendendo compreendê-los para além dos discursos recorrentes que os caracterizam apenas como sujeitos vulneráveis e em risco social, ocupamos, neste capítulo, em dialogar com algumas abordagens teóricas sobre *juventude* e *culturas juvenis*, ancoradas no âmbito da *Sociologia da Juventude*, no intuito de acercar e explicitar os principais conceitos que perpassam esta dissertação e fundamentam as iniciativas que, colaborativamente, construímos no campo da pesquisa.

Para fins de sistematização e organização didática, organizamos o capítulo com a finalidade de: a) discorrer sobre a categoria *juventude*, entendendo-a como construção histórico-social, dialética, multifacetada e que se destaca, especialmente, a partir da Modernidade; b) apresentar e problematizar algumas concepções contemporâneas sobre *culturas juvenis*; c) tecer algumas relações possíveis com a educação escolar, partindo do pressuposto de que a escola é um espaço/tempo de encontro e tensão entre diferentes possibilidades de se vivenciar a condição juvenil.

2.1 JUVENTUDE COMO CATEGORIA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

A análise sociológica sobre juventude tem se caracterizado, historicamente, por diferentes abordagens e ausência de consenso em torno da questão, o que nos sugere que estamos diante de uma problemática atravessada por muitas possibilidades interpretativas. Diante disso, é pertinente tecer uma consideração inicial antes de começarmos a discussão que propomos para o capítulo: não é nosso intuito delimitar um conceito de juventude para adotá-lo como medida ao longo do texto.

A temática desta pesquisa, como temos dito desde a introdução, não nos permite apreendê-la sob categorias prévias para usá-las quando nos for conveniente. Os sujeitos de nossa pesquisa

são fluidos e requisitam abordagens que considerem seus contextos de vida e os sentidos que atribuem à realidade. Entretanto, não nos cabe “inventar a roda” e nos guiar por “achismos”. Há uma larga produção de conhecimento sobre juventude, culturas juvenis e contextos escolares que não pode ser desconsiderada.

Partindo do conhecimento produzido e acumulado, fruto do cuidadoso e árduo trabalho de tantos pesquisadores e pesquisadoras, fizemos nossas escolhas e temos nossas preferências. Essas, por sua vez, não são completamente aleatórias, desprovidas de intencionalidade e finalidade. Optamos por abordagens que, a nosso juízo, se aproximam dos sujeitos desta pesquisa e daquilo que foi feito em cada etapa, sobretudo quando consideramos o mundo da experiência, o concreto vivido e as narrativas que os sujeitos apresentam.

Os estudantes com os quais dialogamos na construção dos movimentos culturais entram na cena escolar marcados pela pluralidade de valores, crenças, costumes e modos de vida próprios. Conforme já pontuamos, apresentam-se como sujeitos sociais carregados de sonhos e de expectativas, ainda que atravessados por realidades tão empobrecidas. Embora plurais, são jovens com dilemas semelhantes, que compartilham da *juventude* como uma espécie de identidade comum, mesmo vivendo essa realidade em diferentes condições.

Sabemos que há o risco de transformar essa afirmativa em sentença e, assim, cair na armadilha de compreender “juventude” como um conjunto homogêneo de experiências relativas a uma determinada fase da vida, que independem de condições históricas, culturais e sociais. A consequência de perspectivas como essa é condicionar o “ser jovem” a uma idade específica e a valores limitados a uma faixa etária. É esse o entendimento que perpassa muitas relações tecidas nos espaços/tempos escolares e que tendem a uniformizar e a padronizar os sujeitos jovens, como se todos devessem vivenciar essa condição da mesma maneira. Insistimos que, quando propomos o debate sobre juventude, estamos diante de uma categoria conceitual polissêmica que aponta para um universo amplo de abordagens e de definições que nem sempre convergem entre si.

De maneira genérica e abrangente, na história humana, desde os primórdios, os mecanismos de transmissão de valores foram fundamentais para a sobrevivência da própria espécie e, embora as fragilidades biológicas fossem muitas, contribuíram para que o ser humano se mantivesse no mundo e transformasse a natureza, produzindo a cultura. Nesse sentido, na organização da vida

coletiva, na distribuição de funções dentro do grupo e no desempenho das tarefas principais em uma comunidade, foram consideradas determinadas referências, entre elas, o caráter etário.

Nas sociedades europeias tradicionais, anteriores à Modernidade, já se tinha a noção de um grupo de sujeitos separado entre a infância e a idade adulta.⁹ Todavia, foi nas sociedades ocidentais modernas que esses marcadores se tornaram mais evidentes e acentuados devido à necessidade de novas condições de produção da vida social e à demanda de uma organização societária baseada em papéis peculiares, lugares fixos e divisão específica do trabalho. A transição do mundo agrário para o espaço urbano requer mão de obra qualificada, disciplinada e homogênea, associada à escolarização da adolescência e da juventude. Em síntese, a conjuntura social e econômica desse momento tensiona o alargamento dessa etapa da vida, desvinculando-a, completamente, da infância e estendendo-a até a idade adulta. Para Abad (2005, p. 69),

[...] la concepción de la juventud como etapa de transición para la etapa adulta y el diseño de las instituciones que regulan su incorporación a la sociedad adulta, no surgieron del proletariado ni fueron una conquista de la Ilustración, sino un resultado políticamente inducido por la burguesía en su conjunto, ante las necesidades del modo de producción capitalista.

Observamos, a partir desse autor, que a juventude, entendida como categoria específica na teia social, aparece diretamente relacionada com as mudanças estruturais do Estado Capitalista e é necessária uma organização de sociedade que atenda aos interesses burgueses, portanto uma espécie de renovação política das elites que, posteriormente, se expande às classes trabalhadoras. Na adolescência, os sujeitos são escolarizados e preparados para, quando jovens, ocupar lugares típicos na engenharia produtiva. Desse modo, a segmentação das idades da vida, sob a lógica burguesa, é definida em função das instituições e da divisão social do trabalho.

Aqui fazemos um parêntese para problematizarmos a crítica de Bourdieu (1983) quando diz que juventude é apenas uma palavra. Esse sociólogo entende que as divisões entre as idades da vida são arbitrárias e obedecem à lógica do modelo de produção e de sociedade vigente em cada tempo histórico. Assim, as classificações (por sexo, por idade, por classe social), típicas das

⁹ As pesquisas da historiadora norte-americana Natalie Zemon Davis, sobretudo em seu livro *Culturas do povo-sociedade e cultura no início da França Moderna*, publicado pela primeira vez no Brasil em 1990, sobre a vida cotidiana da França no século XVI, afirmam que, desde o século XII (e talvez bem antes), já havia, nas comunidades camponesas francesas, grupos específicos de rapazes que tinham chegado à puberdade, identificados e classificados por vários nomes, entre eles, o termo *jovens*. Eles se reuniam em organizações específicas denominadas abadias da *juventude* (Maia, 2004).

sociedades industriais burguesas, são limitadoras de experiências e fabricadas para produzir um ordenamento social onde cada qual deve ocupar o seu lugar nessa estrutura fragmentada em classes (Bourdieu, 1983).

O autor indica, ainda, que essas construções operadas como estratégias de organização social são pautadas em uma relação de poder, obrigando os sujeitos a executar papéis sociais específicos. Esse raciocínio nos leva a compreender que “[...] o discurso hegemônico que pensa a juventude como entidade universal já traz consigo uma forma de manipulação explícita [...]” (Guimarães, 2009, p. 53), uma vez que encobre a diversidade e a complexidade com que essa condição é experimentada e vivida.

Assim, em nosso entendimento, não basta apenas dizer que a juventude é uma construção histórico-social, mas, sobretudo, problematizar em que condições os jovens vivem esse momento da vida e quais possibilidades estão sendo criadas e oferecidas a esses sujeitos para que experimentem essa etapa de forma autônoma e com garantias efetivas que os levem a fazer as próprias escolhas.

No que tange às sociedades modernas, organizadas sob a perspectiva dos adultos, a juventude passa a ser compreendida como um momento delimitado em função das especificações pretendidas pelos arranjos societários, uma fase passageira e esvaziada de sentido, uma vez que o ideal a se alcançar é a idade adulta, para onde convergem as aspirações humanas. Para Foracchi (2018, p. 23),

Toda sociedade elabora uma noção ideal de adulto, na qual estão sintetizadas as suas aspirações mais ambiciosas, seus valores mais raros, suas normas mais características, numa palavra, a essência de seu ethos. Esse ideal de adulto constitui o ponto máximo da humanização, a demonstração viva da riqueza e da variedade das suas potencialidades, a prova incontestável da sua justiça e envergadura moral [...].

A sociedade organizada em torno da condição adulta tende a desconsiderar os saberes e conhecimentos que emergem da condição juvenil, condicionando os sujeitos ao vir-a-ser, lugar idealizado a se atingir, fazendo com que as experiências presentes percam relevância na trama social. Camacho (2007) nos diz que considerar os jovens apenas na perspectiva dos adultos é produzir sobre eles uma visão enviesada e equivocada.

A idealização da condição adulta como meta social a ser buscada acaba tornando a juventude um momento de preparação para que os sujeitos acessem e assumam esse lugar. A “romantização” dos dezoito anos, no Brasil, como etapa da maioridade, por exemplo, em nossa compreensão, é um sedimento desse modelo de sociedade organizada por e para os adultos. Nesse sentido, “ser de maior” se reveste de uma especial importância, pois é visto como sinônimo de autonomia, independência e responsabilidades. Nas conversações tecidas com os jovens no campo da pesquisa, muitos deles (delas) naturalizam essa “maioridade” como expressão de liberdade para “tomar os próprios rumos”, isto é, fazer aquilo que é típico do mundo adulto.

Fechando o parêntese e retomando o argumento anterior, Groppo (2016, 2017) indica que nem sempre existiu uma noção definida do que é juventude e que essa categoria é um fenômeno moderno, tomada como experiência de um grupo de sujeitos e, sobretudo, como temática de pesquisa mais propriamente a partir do século XIX. Nessa mesma direção, Abramo (1994, p. 4) afirma que a “[...] juventude aparece especialmente destacada nas sociedades industriais modernas; na verdade, nas sociedades ocidentais, como problema da modernidade”. Entre os fatores responsáveis pela invenção da juventude como categoria social, aparecem, novamente, a divisão do trabalho, a especialização econômica e a separação da família de outras esferas institucionais, gerando a descontinuidade entre infância e idade adulta (Abramo, 1994).

A ênfase na juventude como momento delimitado e específico da vida também aparece no estudo de Amaral (2011), quando salienta que essa categoria foi sendo moldada em decorrência de processos históricos, ficando mais evidente com a transição para o Capitalismo. Segundo ele,

[...] a partir da Revolução Industrial, do surgimento das fábricas, da ampliação do comércio e, conseqüentemente, do crescimento das cidades, irrompe um modelo social onde se faz necessário melhor delimitar os períodos da vida – infância, adolescência e juventude – buscando diferenciá-los do mundo adulto, visto a necessidade de educar e socializar esses indivíduos e submetê-los a um rigoroso controle [...] (Amaral, 2015, p. 37).

A sociedade moderna industrial, estruturada a partir da lógica da produção, delimitou as etapas da vida, aspirando a inserção dos sujeitos dentro de esquemas fixos e rígidos, demarcando lugares específicos a serem ocupados por eles. Assim, observamos o que Groppo (2017) chama de “cronologização do curso da vida”. Segundo o pesquisador, “[...] a modernidade desejou

criar marcadores objetivos, fundados em um suposto curso natural da vida, de caráter universal, que estabelecia claramente as fronteiras entre as categorias etárias [...]” (Groppo, 2017, p. 14).

A especialização dos papéis sociais, fenômeno típico da divisão do trabalho, exige etapas, lugares específicos para se fazer determinadas atividades e tempo certo para dadas experiências. A Modernidade, portanto, fez emergir, nas palavras de Groppo (2017), a “institucionalização do curso da vida”, isto é, as experiências dos sujeitos acabam sendo reguladas e mediadas por instituições e marcadores sociais.

Entendemos que há uma aproximação entre os autores mencionados (Abad, 2005; Abramo, 1994; Amaral, 2011; Groppo, 2016, 2017), quando consideram que a juventude, como categoria social e circunscrita a um determinado momento da vida, é um fenômeno da sociedade moderna intimamente ligado às modificações na configuração dos grupos sociais, à relação deles com a sociedade, aos processos de socialização e à exigência de marcadores delimitados e etapas definidas como formas de lidar com estruturas sociais específicas e complexas.

Entretanto, se considerarmos somente esse viés analítico, tendemos a deixar de lado diversos modos de vida produzidos pelos grupos juvenis que, historicamente, sempre estiveram na vanguarda das rupturas sociais e nas discontinuidades intergeracionais. A própria ideia de juventude como construção histórica, em nosso entendimento, permite-nos compreendê-la a partir das transformações que foram se constituindo em seu percurso. No seio da história, o que é conservado e mantido acaba se confrontando com outras possibilidades que emergem da condição humana, desse ser aberto ao mundo e criador de si mesmo.

Cerqueira (2010) nos adverte quanto ao risco de colocarmos em condição de igualdade experiências de sujeitos tão diversos. Segundo ela, o termo *juventude* iguala o que é essencialmente diferente e desconsidera que cada um vivencia essa condição de forma singular. Partindo dessa reflexão, mesmo que reconheçamos que nem sempre existiu uma noção definida do que é juventude e que esse fenômeno é demarcado em um determinado momento histórico, não se trata, especificamente, de uma categoria universal, no que tange à experiência, mas é compreendida como condição do sujeito em termos de representação cultural e situação social.

Assim,

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (Groppo, 2000, p. 8).

Essa análise nos parece mais apropriada, se considerarmos as variáveis que perpassam a condição juvenil que transita em espaços/tempos coletivos, inclusive os escolares. Os sujeitos se metamorfoseiam em diferentes expressões, constroem suas próprias representações de realidade e dão sentidos peculiares às relações tecidas nos percursos de socialização. Ainda que concordemos que, em um dado momento histórico, a juventude se evidencia como categoria social, as experiências que esses sujeitos produzem no cotidiano de suas vivências não são apenas reproduções de um modelo de sociedade, pois os jovens são sujeitos singulares, que interpretam e atribuem sentido ao mundo, são produzidos por relações sociais, mas, também, produzem as próprias histórias (Dayrell, 2003).

Na vida cotidiana, os jovens transitam por diferentes espaços e assumem papéis variados que, sob um olhar rasante, são contraditórios. O sujeito empobrecido, constituído a partir de processos de negação de direitos, por exemplo, assume posturas conservadoras em termos de comportamento social, identidade religiosa, ou quando reforça, em suas ações, as lógicas meritocráticas que o culpabilizam pelo insucesso. Nesse sentido, ao problematizarmos a condição juvenil, é fundamental entendê-la como experiência dialética e vivenciada em diferentes situações, afastando-nos do entendimento que unifica e homogeneiza. Sob esse ponto de vista, há uma correlação da juventude com outras categorias sociais, como etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, grau de desenvolvimento econômico (Groppo, 2004), entre outros aspectos.

Percebemos que a juventude pode ser vivenciada sob diferentes situações, portanto uma categoria transversalizada por inúmeras variáveis e ancorada na perspectiva da diversidade. Tal compreensão reforça a ideia de que estamos diante de uma condição de sujeitos que não está presa a critérios rígidos, mas que se configura segundo modos peculiares e contornos específicos que vão se delineando no campo das experiências que os próprios jovens elaboram ao longo da vida. Embora não possamos negar a existência de marcadores mais universalizantes, como a maturação biológica que faz emergir determinadas potencialidades, esse momento da vida é experimentado na tensão com outros fatores (históricos, sociais e

culturais). Assim, trata-se de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, influenciado pelo meio social concreto e pelas possibilidades de socialização que vão se constituindo nesse processo (Dayrell, 2003).

Dayrell (2003), quando enfatiza a condição juvenil a partir da ideia de sujeito social, não expressa preocupação em definir o que é juventude, mas reforça que esses sujeitos estão abertos ao mundo, em uma perspectiva relacional. Isso nos permite inferir que a juventude é construída pela dinâmica das contradições sociais, mas, também, pela capacidade de (re)criar outras produções de sentido. Os jovens têm uma maneira própria de enxergar o mundo e representá-lo em suas socializações. O olhar juvenil sobre a realidade é revelador de um modo de vida próprio que não pode ser desconsiderado em nossas análises. Por isso, “[...] tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador [...]” (Dayrell, 2003, p. 43).

Embora ainda exista a ideia de juventude como momento delimitado da vida e circunscrita a uma faixa etária específica, é fundamental que a tomemos como uma “categoria socialmente construída” no entrecruzamento de outras categorias sociais, de contextos particulares e circunstâncias econômicas e políticas, logo, não há uma única forma de ser jovem (Pais, 1990). De igual modo, não é única a maneira de vivenciar essa condição; múltiplas são as possibilidades que vão se delineando na contraditória trama das relações humanas. Assim, juventude é uma realidade envolvida por dimensões sociais, econômicas, culturais e perpassada por disputas ideológicas e políticas. Como nos afirma Guimarães (2009, p. 26), “[...] não podemos falar, pois, de uma juventude como uma categoria universal, mas em formas sociais diversas de representar e experienciar o ser jovem”.

À luz do que foi exposto, buscamos nos aproximar das abordagens que levem em consideração a realidade social e cultural dos jovens, fugindo do caráter universalista e determinista que compreende juventude como realidade homogênea e específica. Essa opção teórico-epistemológica se justifica por compreendermos que, ao colocarmos em tela esse debate, estamos diante de um processo de constituição de sujeitos que se apresenta de forma dialética e multifacetada, como já dissemos, e revestido de uma identidade peculiar que não se prende, necessariamente, a estruturas sociais padronizadas nem a modelos fixos de socialização.

Por essa razão, os autores nos quais nos referenciamos, já citados ao longo desta exposição, sugerem o termo “juventudes” para dar conta dos diversos recortes e atravessamentos que perpassam a condição juvenil. Portanto, para esses estudiosos e estudiosas, é possível falar de “juventude” quando fazemos referência a uma categoria de sujeitos construída cultural e historicamente no complexo das relações sociais, mas, também, se faz necessário pensar em “juventudes” se considerarmos as múltiplas possibilidades de vivenciar essa condição em diferentes contextos. Nesta dissertação usamos as duas compreensões não como conceitos divergentes, mas como abordagens que se complementam.

Assim, no entendimento em que apostamos, apropriamo-nos do termo no singular como categoria sociológica (Groppo, 2016, 2017; Pais, 1990) para explicitar questões conceituais, se necessário. A designação no plural é empregada, ao longo desta dissertação, quando falamos diretamente dos e com os sujeitos concretos da nossa pesquisa ou de alguma realidade que se relaciona diretamente com suas vivências, portanto de suas especificidades e particularidades.

2.2 A CONDIÇÃO JUVENIL E AS CONCEPÇÕES GERACIONAL E CLASSISTA

Ao adentrarmos a noção de juventude, é importante dialogar com os dois principais paradigmas de análise que moldam a concepção moderna desse conceito: a vertente *geracional*, que dá ênfase ao fator etário, e a *classista*, que ancora a concepção de juventude na relação com as classes sociais. Pais (1990, 2003) argumenta que a reflexão sociológica acerca dessa categoria oscila entre essas duas tendências. Por um lado, compreende-se que ser jovem é fazer parte de uma mesma faixa etária e ser perpassado pelo mesmo universo de significados e representações sociais inerentes à juventude, como desenvolvimento biológico, início da atividade sexual, inserção no mundo do trabalho, casamento, nascimento dos filhos etc. (Feixa, 2004, 2008). Por outro, entende-se que, embora estejam na mesma faixa etária, os sujeitos vivem experiências distintas, em diversos âmbitos, portanto, não podemos tomar a categoria juventude como uniforme e homogênea.

A vertente *geracional* é fortemente influenciada pelas teorias estrutural-funcionalistas, hegemônicas na primeira metade do século XX, que partem do pressuposto de que a sociedade é um organismo harmônico e os sujeitos ocupam funções específicas e necessárias dentro dessa organicidade. Nesse sentido, a organização social antecede as vivências e as relações, logo a preocupação está na integração dos sujeitos a essas estruturas. A eles compete a tarefa de se

posicionar dentro dos sistemas e, dessa forma, os modelos sociais acabam sendo pensados em função do protótipo de sociedade esperado. Tal abordagem atenta-se muito mais à ação integradora e seletiva do sistema social, sua perspectiva é macro e a sociedade está acima dos indivíduos (Groppo, 2016).

Isso nos leva a inferir que a delimitação de juventude por pressupostos etários objetiva solucionar as demandas que surgem da organização da sociedade moderna em torno do binômio capital/trabalho, quando emerge um novo modelo social que tensiona pela demarcação dos períodos da vida. Os jovens passam a ser aqueles que devem ser preparados em função da ocupação de lugares determinados dentro das estruturas sociais, agora, secularizadas, burocratizadas e racionalizadas. Desse modo, juventude e Modernidade estão inter-relacionadas, diferenciando-se dos demais grupos etários e se expandindo como fenômeno social.

Partindo dessa compreensão, ser jovem é pertencer a esse campo limitado, executando papéis e funções sociais específicos, institucionalizados pela sociedade. Essa perspectiva encara os sujeitos jovens como homogêneos e as estruturas sociais como estáveis, independentemente do sentido singular que as experiências vivenciadas adquirem em cada contexto. Por esse posicionamento, a juventude é vista como elemento natural e universal da realidade humana, como se existisse por si mesma sem levar em conta a construção social.

Tal entendimento é problemático e não se sustenta em seu conteúdo pela distorção, cada vez mais ampliada, entre a idade cronológica e as experiências vivenciadas pelos sujeitos. A cronologização das etapas da vida tem colapsado, dada a dificuldade em se determinar um tempo certo para o conjunto das práticas sociais e culturais que participam da construção da condição juvenil, quer pelas constantes modificações nas relações contemporâneas, quer pela forma como os próprios sujeitos interpretam e significam suas vivências (Groppo, 2016). A abordagem em torno da concepção etária tem se distanciado do horizonte das teorias atuais, provocando uma crise na compreensão de juventude como preparação para certas funções sociais e etapa intermediária da vida (Groppo, 2016).

Vale destacar, entretanto, que o limite entre experiências vivenciadas e faixa etária é bastante tênue e as fronteiras às vezes se confundem, pois se trata de um terreno complexo e carregado de ambiguidades (Amaral, 2011), que não pode ser tomado de forma superficial e simplificada.

Se, por um lado, a idade, por si só, não define a condição juvenil, ao passo que cada sujeito experimenta em condições particulares as etapas da vida; por outro, não podemos aboli-la totalmente porque, no curso da vida, ocorrem processos que estão relacionados com ela. Para fundamentar esse raciocínio, tomamos o argumento de Eisenstadt (1976, *apud* Abramo, 1994), quando afirma que, embora a delimitação de faixas etárias seja um fenômeno natural da vida, o modo como cada sociedade define e lhe atribui significado é peculiar.

No terreno das ambiguidades e incertezas em busca da definição do conceito de juventude, Groppo (2017) indica que até mesmo as categorias etárias estão sujeitas ao contexto social e, por essa razão, deve-se fazer a interpretação sociocultural de cada faixa etária. Para ele, ainda que transformações biológicas e amadurecimento não sejam consequências diretas dos contextos sociais e subjetivos, as condições para que os sujeitos atravessem essas fases são dadas socialmente (Groppo, 2017). Portanto, tomar a categoria juventude apenas como resultante de determinada faixa etária não contempla a complexidade da questão.

Abramo (1994) traz contribuições importantes para esse debate, quando nos provoca a olhar para o funcionamento dos grupos etários no interior das sociedades contemporâneas e a forma como eles vão se estabelecendo no âmbito das relações sociais. Para ela,

A estrutura interna e a função dos grupos etários variam de sociedade para sociedade [...]. Os grupos etários funcionam como ponto de encontro entre os sistemas de personalidades de seus membros e o sistema social, articulando-se um com o outro. Têm, portanto, acentuado papel integrativo (Abramo, 1994, p. 3).

Com as premissas de Abramo (1994) e Groppo (2017), é possível constatar o alargamento da noção de juventude tanto em relação às fases da vida quanto em relação à participação dos sujeitos na dinâmica social. As idades existem, mas são secundárias quando levados em conta os significados produzidos pelas experiências individuais. O conjunto dessas vivências, por sua vez, tensiona por modificações na estrutura social, pois o desempenho de determinados papéis sociais não é fixo e estável.

A categorização da juventude associada somente à idade, conforme exposto, e à luz do debate contemporâneo, é equivocada e não dá conta da complexidade da condição juvenil. É verdade que, nesse período, alguns marcadores se evidenciam, como o fim da escolarização básica, a inserção no mundo do trabalho, a conquista do próprio lar, a constituição da família. Também é fato que as sociedades, em seus percursos históricos, delimitaram um conjunto de valores e

comportamentos que caracterizam a condição juvenil em cada contexto. Todavia, as variáveis, como aspectos regionais, culturais, classe social, renda etc., fazem com que ser jovem seja uma condição social particular de cada sujeito, experimentada individualmente e atravessada por um somatório de singularidades.

Vista pelo prisma geracional, a juventude não é compreendida em sua completude, já que sempre será uma preparação para um vir a ser, o que dificulta abordá-la como a totalidade da etapa em curso. Portanto, a juventude acaba sendo compreendida como um momento transitório do curso natural da vida, de breve duração, uma preparação para os desafios que virão na etapa seguinte, que é a vida adulta. Foracchi (2018, p. 39) salienta que é equivocado pensar a juventude fora da própria condição juvenil. Para ela,

Há, na juventude, um significado que a transcende. Ela se afirma como uma etapa de arrogantes sacrifícios, sendo a resposta da própria sociedade à incapacidade adulta de construir uma vida mais plena e mais rica. As gerações mais velhas estão comprometidas com causas já condenadas e falidas [...].

Dayrell (2003), ao falar das imagens produzidas sobre a juventude no cotidiano e que interferem na nossa maneira de compreender os jovens, tece críticas à visão de que se trata de uma fase transitória. Segundo ele, a perspectiva de juventude como transitoriedade e do jovem como um vir a ser para o futuro produz uma imagem negativa desse momento da vida e nega o presente vivido.

Não obstante a argumentação até aqui exposta, ainda permanecem, no imaginário social, elementos residuais da compreensão de que a juventude é uma faixa etária determinada e transitória. A simples menção ao termo, de imediato, leva-nos a associá-lo a uma etapa da vida em que o sujeito abandona, definitivamente, a infância e prepara seu ingresso no mundo adulto. Nos Estados modernos, o caráter etário é usado, inclusive, como referência na definição de políticas sociais voltadas para os jovens e está presente nas relações entre sujeitos e instituições sociais, como a ideia de maioridade civil e penal, idade mínima para exercício de funções públicas, direito ao voto, entre outros. Embora esses marcadores sofram variações de acordo com a jurisdição de cada país, em grande medida, são as práticas culturais e sociais que indicam o período em que a noção de juventude vigora dentro de cada sociedade.

No Brasil, a Lei nº 12.852/2013, que institui o *Estatuto da Juventude* (EJ) e dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), no art. 1º, considera jovem a pessoa com idade entre

15 e 29 anos. Tal categorização se aproxima da definição estabelecida pelas Nações Unidas (ONU), para fins estatísticos, quando aponta que jovens são os sujeitos entre 15 e 24 anos, a mesma usada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A concepção etária, segundo Amaral (2011), torna homogênea a experiência juvenil como se fosse a mesma fase da vida para todos os sujeitos, independentemente das condições sociais e culturais. Sob esse raciocínio, a categoria juventude acaba sendo a etapa da incompletude, um momento de passagem, mas nunca compreendida como totalidade. Assim, dificilmente as ações presentes, aquilo que o jovem traz como universo vivido no aqui e agora, ganham sentido e significado, uma vez que a preocupação reside em prepará-lo para o que está por vir, como trabalho, casamento, carreira, entre outros.

É importante evidenciar que, do ponto de vista teórico, o quadro dominante que perpassa a tendência geracional está fundamentado em uma perspectiva de socialização que tende a encarar os comportamentos dos sujeitos como regulares e previstos para aquela idade, obedecendo a uma lógica sistemática e linear. Os conflitos e discontinuidades no interior das gerações são vistos como disfunções no processo de socialização que precisam ser enfrentadas e corrigidas pelas instituições sociais.

Vale destacar, também, que a lógica homogeneizante, oriunda do estrutural-funcionalismo e vigente na primeira metade do século XX, contribuiu decisivamente para a leitura dos conflitos intergeracionais e das experiências que escapam ao princípio da regularidade, sob a ótica da delinquência. Os comportamentos vistos como transgressores e estranhos aos ideais estabelecidos eram tratados como desvios do padrão dominante e enquadrados como marginais. Nessa direção, os grupos juvenis seriam mais propensos às anomalias e às resistências, exigindo das instituições sociais mecanismos para combatê-las, como escolas secundárias e tribunais especiais para menores de idade (Groppo, 2017).

Nesse cenário, a socialização juvenil já se apresentava como um problema. Stanley Hall¹⁰, *apud* Groppo (2017), na clássica obra *Adolescência*, associa esse momento da vida ao sentimento, excesso de energia, embriaguez mental e moral, bem como às neuroses. Sob forte influência do

¹⁰ Educador e psicólogo norte-americano que, entre outras funções, debruçou-se sobre questões relativas à criança e ao adolescente em termos de análise do desenvolvimento, conflitos com os pais e comportamentos de risco, tornando-se muito influente nas primeiras décadas do século XX.

darwinismo, um dos pressupostos desse escrito defende que é possível organizar as experiências em níveis de maturidade. Assim, essa etapa é vista como fase inferior da espécie humana. Para controlar melhor os indivíduos e afastá-los da promiscuidade sexual e da delinquência, preconiza-se o ingresso antecipado do sujeito no mundo do trabalho e a expansão da escolaridade.

Em situação análoga, observamos esse mesmo discurso no âmbito das políticas públicas e das práticas sociais e culturais contemporâneas. A inserção precoce do sujeito nos espaços de educação formal, por exemplo, e a ampliação do tempo de permanência na escola traz, entre seus princípios, a ideia de preparação para a vida e para o trabalho e de prevenção de comportamentos considerados inabituais. É importante que, aqui, se faça um parêntese para considerar uma série de estratégias que se esforçam em afastar as juventudes das vulnerabilidades, entre elas propostas de educação em tempo integral que pretendem enfrentar fenômenos sociais graves que impactam esses sujeitos, como acesso às drogas, inserção no mundo do crime, entre outros. Todavia entendemos, que essas alternativas não tomam a questão social em suas raízes estruturantes (as desigualdades e a pobreza), apenas consideram seus efeitos visíveis.

O outro paradigma que atravessa os estudos contemporâneos sobre juventude é o que Pais (1990) denominou de vertente *classista*, cujo pressuposto fundamental é entender a transição dos sujeitos para a idade adulta como um fato construído socialmente e não naturalmente dado, o que, em uma perspectiva mais abrangente, está ligado à reprodução das classes sociais. Desse modo, a condição juvenil é mais uma experiência de classe (Pais, 1990) necessária à dinâmica societária definida pela sociedade para reproduzir sua estrutura. Como resultado dessa construção, as experiências juvenis estão subjugadas às relações de classes, isto é, consequências diretas das relações das classes sociais.

É pertinente pontuar, nessa discussão, que o problema das classes sociais é bastante controverso no âmbito do debate sociológico. Autores, como Bourdieu (1989), destacam que não podemos compreendê-las, totalmente, desconectadas do espaço e das relações. Desse modo, essas classes sociais não têm existência própria e se constituem em razão do meio social e das vinculações com a distribuição do poder, que direciona os mecanismos de organização da vida. Portanto, é imperativo compreender que a delimitação delas se relaciona com a maneira como o poder flui

e se distribui nas relações. Analisar as classes sociais, na vigência do capitalismo, pressupõe que as tomemos como estruturas complexas que se constroem dentro da realidade histórica.

Feitas essas ponderações, de acordo com a vertente classista, a juventude se constitui pela diversidade de modos de ser e viver esse momento da vida, portanto não é um efeito socialmente homogêneo, mas fragmenta-se nos espaços e experiências que vão compondo as vivências dos sujeitos. Essa fragmentação também não é isolada ou arbitrária, não está sob esquemas fixos e rígidos, mas em função de um conjunto de interesses que atravessam diferentes possibilidades de ser jovem, como origens sociais, perspectivas de vida e aspirações individuais.

Vista a partir desse enfoque, a juventude não é separada do tecido social, mas está em uma relação complexa com outras categorias sociais, um modo socialmente dividido e experimentado. Ser jovem não é vivenciar uma experiência isolada que compreende apenas uma etapa da vida; pelo contrário, perpassa um conjunto de experiências que abrange outras dimensões da existência, como questões de gênero, relações étnico-raciais, crenças religiosas, diversidades regionais e de ideias, entre outros aspectos. Assim, a vertente classista “[...] anuncia muito bem que não existe uma única juventude em dada sociedade complexa, mas juventudes no plural. São várias as possibilidades de se viver as juventudes, bem como as limitações dadas às demais estruturas e condições sociais” (Groppo, 2017, p. 17).

De maneira mais abrangente, a vertente classista aponta para as várias possibilidades de ser jovem e de experimentar essa condição multifacetada. Para Guimarães (2009, p. 55), essa perspectiva

[...] tende a ver a juventude como um conjunto social com características diversas, constituído de diferentes culturas, e dos mais variados grupos sociais que, em sua gênese, são ligados, entre outros fatores, às diferenças de classe, às situações econômicas distintas e às diversas configurações de poder que emergem nas várias dimensões das relações sociais.

Groppo (2017) situa a tese classista no âmbito das teorias críticas sobre juventude. Para ele, abre-se espaço para a relativização do valor das gerações e dos grupos juvenis, sobretudo nas sociedades maculadas por processos desiguais e que criam distanciamentos entre as classes sociais. Assim, propicia a afirmação das diferentes experiências de juventude como possíveis, tendo como ponto de chegada o reconhecimento da diversidade nos modos de viver nessa condição.

Por relacionar a condição juvenil com as classes sociais, a vertente classista possibilita a tematização da juventude e das culturas juvenis como “culturas de resistência” que se fundam nos entrecruzamentos e tensionamentos dessas classes. As experiências vivenciadas pelos jovens podem ser parte das soluções encontradas no intuito de superar os problemas compartilhados pelos seus pares no interior de classes sociais equivalentes (Pais, 1990).

Nesse sentido, Pais (1990) indica que as experiências juvenis, como experiências de classes, acabam adquirindo um sentido político, pois são manifestações da capacidade de resistência que brotam das lutas travadas no enfrentamento aos padrões dominantes. Para Foracchi (2018), a juventude é a mais pronta resposta aos problemas enfrentados pela própria sociedade.

A concepção classista considera a juventude em sua diversidade e heterogeneidade, manifestadas por meio de diferentes culturas juvenis em função do pertencimento a diversas classes sociais. Para Amaral (2011, p. 19),

[...] as formas de ser são muito diversas, pois os sujeitos vivem situações distintas no âmbito social, econômico e cultural, variando conforme a área em que vivem (se urbana ou rural), a classe social, a etnia, o gênero, o país. Dessa forma, convencionase que não se pode falar em uma juventude, mas em juventudes [...].

Pais (1990) argumenta, ainda, que não há um único conceito de juventude capaz de dar conta de unificar múltiplos campos de experiências tão complexas e entrecruzadas. Por isso, até por razões metodológicas, evidencia que há diferentes juventudes e, igualmente, distintas maneiras de olhar para elas.

Todavia, quando tomamos a concepção classista sem maiores considerações, corremos o risco de reduzir a juventude a uma experiência de classe. Tal concepção, analisada de maneira imediata, pode levar ao deslocamento das experiências juvenis para o conflituoso polo das relações de classe. Desse modo, a juventude passa a ser vista integrada a uma determinada classe social, como se estivesse circunscrita a ela, limitando as singularidades à classe social da qual o sujeito faz parte. Entendemos que essa abordagem possui lacunas bem similares às deixadas pela vertente geracional, quando se estabelecem estruturas mais rígidas na abordagem do problema. Antes, padrões etários fixos; agora, o enquadramento a uma classe social. Essa crítica nos serve de alerta ao adentrarmos terrenos tão obscuros e nos indica contradições dignas de um olhar mais detido e apurado.

Sustentando essa hipótese, Groppo (2017) dá indícios da impossibilidade de estabelecer relações reduzidas à determinada classe social, à luz do debate contemporâneo, dada a espontaneidade com que os grupos juvenis articulam e organizam os processos de significação e apropriação da realidade, produzindo rupturas com os valores sedimentados nas tradições dominantes. Aprofundando essa leitura, com a arrojada estrutura de comunicação que se formou ao redor do mundo, muitas experiências particulares acabam sendo compartilhadas em tempo real, ultrapassando barreiras geográficas e contextuais, permitindo que os sujeitos tenham contato contínuo com culturas e modos de vida diversos.

A problemática apresentada expõe algumas dificuldades conceituais e metodológicas em delimitarmos o que é juventude, bem como a ausência de um consenso em torno do que seja a condição juvenil. As abordagens contemporâneas pontuam que estamos diante de sujeitos que escapam das construções societárias dominantes e elaboram seus modos próprios de viver, geralmente marcados por experiências peculiares e contextos particulares. Trata-se de uma categoria complexa que ora assimila e reproduz valores forjados a partir das classes, ora subverte esses valores e cria as próprias representações de realidade.

Nesse sentido, Groppo (2010) aponta a insuficiência e o colapso de modelos explicativos que tendem a alguma espécie de reducionismo, seja etário, seja classista. Entre as razões expostas, o pesquisador sugere que a crise da Modernidade e, conseqüentemente, das instituições sociais modernas, produziu um modo de vida mais flexível e uma nova compreensão de espaço-tempo, abrindo campo para a valorização do imediato e para a vigência do instantâneo em todas as idades da vida.

Dessa forma, valores e atributos típicos de determinada etapa (infância, juventude, maturidade) são assimilados de maneira mais ampla pelos sujeitos. Em consequência, a juventude é recodificada como “juvenildade”, esvaziando-se daquilo que lhe é peculiar e se tornando um estilo de vida. Dentro dessa lógica, os sujeitos organizam o curso de suas vidas segundo vontades próprias e condições dadas, flexibilizando as normas sociais e as interferências institucionais (Groppo, 2010).

Só para constar, a título de nota, pois não é nossa intenção nesta pesquisa aprofundar esse aspecto, o fenômeno da juvenildade, a partir desse autor, pode ser compreendido como uma espécie de extensão de comportamentos interpretados como “coisas de gente jovem” (estilo de

vestir, gostos musicais, uso de acessórios, buscas por locais de lazer e turismo, relações de consumo etc.) para diferentes idades da vida, inclusive pelos “mais velhos”, provocando a “juvenilização das experiências” e, conseqüentemente, da própria sociedade, criando uma “cultura jovem”.

2.3 JUVENTUDE E MORATÓRIA SOCIAL

Uma problemática que, comumente, aparece no âmbito das abordagens sociológicas sobre juventude e condição juvenil é a da *moratória social*. Julgamos pertinente analisá-la dadas as questões compartilhadas pelos sujeitos no percurso da pesquisa. Uma parte considerável dos/das jovens com os quais dialogamos evidencia pressões sociais e familiares em torno da vida futura: “Mano, é como se [pausa] tipo assim, na nossa idade, a gente tivesse que decidir tudo, o que a gente quer, isso pressiona demais, entende?” (Aluna, 2022). Situações como essas se mostram mais particularmente entre as meninas, cuja coerção ainda é maior, como se a elas não pudesse ser dado o direito de experimentar a vida sem serem sentenciadas moralmente.

A ideia de moratória social da juventude começa a ser forjada no escopo das concepções estrutural-funcionalistas que, em linhas gerais, considera a juventude na sua relação com as estruturas sociais, sendo, portanto, a fase em que os sujeitos são preparados para o ingresso na vida adulta, na intenção de ocupar papéis na sociedade (Groppo, 2015, 2017). Mas, pelo fato de não haver uma regularidade nesse processo, começa-se perceber a necessidade de um tempo para adaptação.

Essa temática ganha relevância a partir dos escritos do sociólogo húngaro Karl Mannheim¹¹ e sugere um lapso de tempo para os jovens ensaiar e errar sem, necessariamente, serem “punidos” por isso. Groppo (2015) considera essa questão uma espécie de “liminaridade” que permite aos jovens o estranhamento de determinadas normas vigentes na sociedade, já que a adequação que marca a passagem desses sujeitos ao que se denomina “vida adulta”, nos arranjos societários contemporâneos, não é linear, mas tensa e conflituosa.

¹¹ Groppo (2017) situa a obra de Mannheim no âmbito do que ele chama de “teorias críticas sobre juventude”. Em certa medida, sua obra, embora não rompa totalmente com a concepção de juventude como realidade natural, apresenta elementos vinculados à experimentação da realidade e aos valores sociais. As contribuições de Mannheim, portanto, apontam dois aspectos importantes: o potencial renovador da sociedade contido na juventude e o tema da transmissão social do conhecimento por meio de práticas juvenis.

Nessa perspectiva, admite-se aos jovens um tempo para a experimentação e o erro, uma espécie de “indulto” nessa etapa da vida, pois o trajeto percorrido por esses sujeitos até acessarem a idade adulta é atravessado por dilemas e contradições, permitindo-se uma margem para determinados desvios. Esse entendimento passa a valer, segundo Margulis e Urresti (1996), a partir do final do século XIX e meados do XX, quando alguns setores da sociedade oferecem aos jovens a possibilidade de postergar determinadas responsabilidades, como trabalho e matrimônio, e se dedicarem a experimentar a vida. Trata-se, então, de uma concessão dada aos sujeitos sem cobrar deles maiores compromissos ou puni-los pela ausência de êxito. Em síntese, esse modo “[...] descompromissado de viver a vida e socialmente aceito é chamado de moratória social” (Santos, 2009, p. 27).

Grosso (2015) salienta que essa perspectiva tende a encarar de maneira mais positiva alguns comportamentos juvenis rotulados de “rebeldias”, já que posturas insurgentes e os questionamentos dos jovens não são vistos, somente, como anomalias ou disfunções. Ao contrário, essas rebeldias podem ser consideradas como “forças” mobilizadoras da construção de novas possibilidades de socialização. Esse autor reforça, ainda, que a ideia de moratória social acaba expondo crises e contradições nos sistemas sociais, levando, muitas vezes, a reformas e até a revoluções, portanto, são tradutoras das insatisfações dos jovens em frente ao que a sociedade lhes oferece.

Ao adentrarmos a perspectiva da moratória social, identificamos que é possível reconhecer que os jovens, como sujeitos em construção, são seres de experiências que não estão totalmente consolidadas e não podemos responsabilizá-los pelos possíveis insucessos pessoais e fracassos de uma sociedade, culpabilizando-os pelas contradições sociais. Conforme pontua Santos (2009, p. 27), justifica-se “[...] a permissão que possibilita aos jovens e às jovens experimentarem as várias coisas que lhes são oferecidas, sem as responsabilidades próprias dos adultos e com possibilidades ao erro [...]”.

Entretanto, entendemos que essa concepção, quando analisada sob uma ótica mais abrangente, é problemática, pois desconsidera as especificidades com que cada jovem vivencia sua condição, bem como seus contextos de vida. Temos dito que a juventude não é uma experiência universal, totalizante e homogênea, o que nos permite afirmar que as percepções sobre esse momento da vida devem ser vistas na relação com dadas peculiaridades.

No caso dos jovens de nossa pesquisa, indagamos: até que ponto, de fato, é dado a esses sujeitos o direito de experimentar a vida e errar sem serem cobrados ou responsabilizados? É, de fato, garantido a eles e a elas esse tempo “liminar” para se organizarem em termos pessoais e profissionais sem serem pressionados? Existe mesmo uma moratória social para as juventudes empobrecidas ou elas são punidas, antecipadamente e sem segunda chance, nos espaços/tempos em que se constituem e transitam?

Quando levamos em consideração variáveis de caráter socioeconômico, a moratória social, essa liberdade para experimentar e errar sem responsabilizações e cobranças imediatas adquire uma face dúbia. Para os jovens oriundos de famílias que detêm certo capital social e poder aquisitivo, esse tempo de liberdade pode ser compreendido como preparação para determinadas funções na sociedade e no mercado de trabalho. Nesse caso, a moratória social, de fato, torna-se um momento socialmente legitimado para que esses jovens “[...] possam se dedicar aos estudos e, dessa forma, se capacitar para assumir futuros papéis sociais culturalmente valorizados [...]” (Guimarães, 2009, p. 31).

Esse raciocínio nos permite pensar que o problema está diretamente relacionado com uma questão de classe, uma vez que tal “permissão” não é dada igualmente a todas as juventudes, convertendo-se em prerrogativa das camadas mais favorecidas da sociedade. Com isso,

[...] os jovens advindos das classes populares têm uma moratória social muito menor, ou até ausente, em relação aos jovens de classes mais abastadas, pois, quando não vão trabalhar cedo para sustentar a família, acabam com um tempo ocioso, mas totalmente desprovidos de recursos materiais que lhes garantam tal moratória [...] (Guimarães, 2009, p. 32).

Para as juventudes empobrecidas, cuja condição se constitui em contextos precarizados e desiguais, o tempo livre para a experimentação torna-se abreviado e a liberdade para o erro, em muitos casos, inexistente. Razões conjunturais e questões vitais levam os jovens a uma espécie de “amadurecimento” precoce, pois deles são requisitadas responsabilidades incomuns aos de maior poder aquisitivo e capital social.

Portanto, esse período de permissividade não contempla esses jovens empobrecidos; ao contrário, reforça, ainda mais, a segregação e a exclusão juvenil. Assim, o que deveria se configurar como uma oportunidade de elaboração mediante as adversidades e contradições

sociais, para os sujeitos empobrecidos acaba sendo uma porta de entrada para a marginalização. Nas palavras de Camacho (2004, p. 332), tal questão

[...] nos obriga a rever a noção de moratória social que em outros tempos significou um grande avanço na caracterização sociológica da juventude [...] este tempo legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e se capacitar e durante o qual a sociedade os brinda com uma especial tolerância. É um período de permissividade e legitimidade. Mas quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, o tempo livre aos jovens das classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Esse ‘tempo livre’ se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza.

O empobrecimento das juventudes, enfatizando aquelas oriundas das camadas mais populares, é um fenômeno que tem submetido esses sujeitos a experiências de frustração, desencanto e impotência diante da vida, impedindo-os de viver esse momento em condições mínimas de fazerem as próprias escolhas com liberdade e autonomia. Fragilizados, acabam se tornando reféns de discursos e posturas que os culpabilizam e, antecipadamente, criminalizam seus modos de vida. Diante disso, concordamos com o raciocínio de Camacho (2007) que diz que o tempo livre para errar e aperfeiçoar é um privilégio para determinados segmentos juvenis e uma ilusão para os jovens pobres que vivem nas periferias.

Entendemos que os participantes de nossa pesquisa, quando se sentem pressionados para “resolver a vida” e tomar decisões “acertadas”, já nesse momento da existência, nos falam exatamente disso: não há moratória social para as juventudes empobrecidas em face das contradições cada vez mais acentuadas que perpassam a condição juvenil em contextos precarizados, uma vez que a esses sujeitos não é permitido ensaiar e errar. Por diversas vezes, as práticas escolares contribuem para reforçar essa percepção com discursos genéricos e vazios em torno de projetos de vida futura e escolhas profissionais sem considerar as reais circunstâncias que perpassam os modos como que esses jovens vivenciam suas experiências e se constituem como sujeitos.

Reforçamos, entretanto, a partir dos aspectos debatidos, o cuidado em não reduzirmos as experiências juvenis em “experiência de classe”, de modo a aprisioná-las em esquemas fixos e intransponíveis, pois sabemos que, além da classe social, outras variáveis atravessam a condição juvenil e, ao longo desta dissertação, já pontuamos algumas, como gênero, localização geográfica, etnia etc. O fator empobrecimento é um dos graves dilemas que têm grande impacto na vida dos jovens, mas não é o único. Ao fugirmos de reducionismos dessa natureza, estamos apontando a possibilidade de algumas rupturas, como a superação da condição de pobreza.

2.4 JUVENTUDES E A DIALÉTICA DA CONDIÇÃO JUVENIL

No percurso argumentativo que fizemos até aqui, vimos duas concepções antagônicas que vêm conduzindo o debate sobre juventude e condição juvenil: a *aparente unidade*, quando consideradas, especialmente, as fases da vida; e a *diversidade* que, partindo da reprodução das classes sociais e de seus diferentes atributos, aborda as experiências juvenis com base nas distintas formas de viver essa condição. Demonstramos, ainda, que essas perspectivas, na contemporaneidade, têm se mostrado insuficientes diante da complexidade de situações que atravessam os jovens em seus contextos de vida, exigindo o alargamento para juventudes, no esforço de contemplar as especificidades vivenciadas por esses sujeitos.

Avançando nessa discussão, entendemos que, para compreender o que é a juventude – ou o que são as juventudes –, é preciso se debruçar, mais cuidadosamente, sobre essa realidade dinâmica e sobre os entrecruzamentos que participam de sua construção, como circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas que determinam as relações sociais e fazem com que a noção de juventude se modifique ao longo do tempo (Pais, 1990).

Embora se deva admitir que muitos comportamentos estão associados à maturação biológica do organismo, que influencia as experiências pelas quais os sujeitos passam durante as idades da vida, as tensões e os conflitos associados a essas idades possuem um forte componente social e cultural. As experiências observadas na construção da vida, na relação com quadros institucionais e espaços sociais, provocam mudanças individuais constantes, nas quais se entrelaçam acontecimentos histórico-sociais e individuais.

Ao considerar as experiências juvenis vistas na sua diversidade, notamos que os caminhos de acesso à vida adulta vêm se mostrando cada vez mais flutuantes, questionando as fronteiras etárias e diluindo o que fora considerado típico do modo de ser jovem. As descontinuidades e rupturas que marcam a condição juvenil contemporânea apontam para a insuficiência dos paradigmas de análise sob perspectivas fixas e objetivas, pois os jovens reinterpretem e ressignificam as experiências socialmente construídas por outras gerações, para atualizá-las e adequá-las ou para romper, definitivamente, com elas (Pais, 1990).

No âmbito das rupturas, situamos o processo de desinstitucionalização do curso da vida (Grosso, 2017) e a consequente desinstitucionalização da condição juvenil (Abad, 2002, *apud*

Amaral, 2011). De forma sucinta, a organização da sociedade em torno de valores que se mantinham permanentes e fixos por muito tempo ruiu com a crise das instituições sociais tradicionais, como família, escola, trabalho. Desse modo, as experiências juvenis não estão necessariamente presas a tais instituições e podem ser constituídas a partir de outras bases institucionais, como novos arranjos familiares, outros espaços de militância política, novas relações com o mundo do trabalho etc., incorporando à condição juvenil experiências que em outras épocas não foram possíveis.

No tocante a essa discussão, a crise das instituições tradicionais acabou por produzir, entre os jovens, uma pluralidade de possibilidades de interpretação e significação da realidade, já que o vínculo mais efetivo com essas instituições sofreu danos. Estamos diante de um movimento no qual “[...] os jovens acabam por construir novas formas de integração social, gerando modificações significativas na condição juvenil contemporânea” (Amaral, 2011, p. 21). As mudanças que ocorreram na sociedade, desde a Modernidade, e que produzem um conjunto complexo de transformações na tríade família, escola e trabalho, possibilitam, em consequência, o que estamos chamando de alargamento da noção de juventude, já que o vínculo com essas instituições e a passagem por essas etapas não é um acontecimento linear e imediato, ou seja, essas fases não estão ordenadamente definidas (Amaral, 2011).

Essa problemática já havia sido anunciada por Karl Mannheim que, ao buscar compreender as dinâmicas de construção e transmissão social do conhecimento, deparou-se com a questão da continuidade e descontinuidade no interior das gerações. Embora inseridos no contexto das teorias geracionais, os estudos de Mannheim delas se distinguem essencialmente quando apresentam o caráter transformador da juventude e dos grupos juvenis, no que tange às rupturas com os valores hegemônicos em um dado contexto (Groppo, 2015, 2017). Assim, mesmo que determinadas experiências e códigos possam ser mantidos e compartilhados por alguns indivíduos em semelhantes idades e classes sociais, não significa, por via de regra, que todos os demais terão os mesmos comportamentos.

A geração é entendida como situação e realidade social, uma experiência comum no processo histórico e que, de certa maneira, acaba definindo uma rede de experiências mais ou menos parecidas. No entanto, é preciso considerar que

[...] a geração não é um grupo social concreto, como é a família, tribo e seita. Não é automático e necessário que indivíduos em dada situação social (como classe e geração) formem grupos sociais concretos (como no caso das classes operárias, criação de partidos políticos, sindicatos e movimentos operários). Isto é apenas uma potencialidade [...] (Groppo, 2017, p. 55).

Nesse sentido, a noção de geração como realidade social não automática e necessária traz importantes contribuições para pensarmos a forma com que os jovens se colocam diante dos valores culturais e sociais e nos leva a pensar as juventudes como fundamentais na dinâmica de uma sociedade. Elas participam diretamente da transmissão e da produção social do conhecimento, constituindo-se como mecanismo de mudança social (Groppo, 2015).

Não é nosso intento, nesta dissertação, exaurir todas as possibilidades de análise que emergem do problema das gerações. Trouxemos esse debate como pano de fundo porque julgamos que se trata de uma questão importante ao lidar com os grupos juvenis e as relações contraditórias que eles estabelecem com o organismo social. Se, por um lado, podem até acolher e reproduzir comportamentos e valores construídos pelos adultos, por outro, fundamentalmente, recriam esses modos de vida e dão a eles novos sentidos. Portanto, a apropriação do que está sedimentado nas práticas culturais hegemônicas e dominantes adquire essa face ambígua.

No percurso das conversações com os jovens, deparamo-nos com relatos (muitos deles informais) em que os sujeitos falam da dificuldade de serem compreendidos por pessoas de outras gerações ou em outras idades da vida, sobretudo avós e professores mais velhos: “Acho que o jovem não é bem ‘entendido’, por isso julga tanto a gente” (Aluno, 2022). Parece-nos que esses jovens nos mostram facetas de conflito geracionais que impossibilitam, em certa medida, a percepção de seus modos de vida como experiências a serem consideradas.

Pais (1990) e Amaral (2011), quando abordam as descontinuidades intergeracionais, apontam para duas leituras possíveis: por um lado, podem se constituir em processos revolucionários que tendem a produzir rupturas diretas com certos aspectos dominantes da cultura, tensionando espaços em que as experiências negadas ou ignoradas possam se manifestar, por exemplo, os movimentos de contracultura que, em muito, são devedores do ativismo juvenil. A outra possibilidade interpretativa é compreendê-las como processos de socialização que ocorrem no interior das instituições sociais (família e escola), em que as gerações mais jovens dão continuidade aos valores herdados. Entretanto, os autores salientam que a interiorização desses valores não é direta e passiva, mas em confronto com as dinâmicas presentes no mundo adulto.

Sobre a apropriação contínua dos valores herdados do mundo adulto, Pais (1990) reforça que, mesmo não havendo rupturas que possam ser caracterizadas como processos revolucionários capazes de provocar a transformação das estruturas sociais, ainda assim as gerações jovens desempenham papéis importantes e são responsáveis pela juvenilização da sociedade. Para esse autor, a socialização mediatizada pelas instituições sociais tradicionais cumpre a função de conduzir o jovem à vida adulta e inseri-lo no sistema de relações sociais existentes, todavia, ao tentar modelar a juventude à sua imagem, a sociedade rejuvenesce. Aproximando-se dessa construção, Amaral (2011, p. 29) salienta que as atuais gerações podem “[...] influir no mundo adulto com novas pautas e estilos de conduta que seriam bem aceitos, tendo a juventude como um grupo de referência externa, determinando um status juvenil desejável pelas gerações mais velhas”.

Como já exposto, estamos lidando com uma categoria fluida e multifacetada, que se constitui sob diferentes formas de organização da vida, de apropriação de valores e de produção/reprodução de sentidos. Por não compartilhar, necessariamente, dos mesmos significados, não há uma regularidade na forma como os jovens compõem suas expressões, ainda que ocorra assimilação da cultura dominante. As elaborações e apropriações subjetivas de uma mesma experiência são diferentes de sujeito para sujeito, mesmo que o contexto permaneça inalterado. Portanto, existem infinitas formas de se vivenciar a condição juvenil, já que esse processo não é linear e simétrico, mas se reveste de distintas roupagens, entre elas, conjuntura econômica e cultural, classe social, idade, gênero, etnia e a própria história pessoal dos sujeitos.

Para além das delimitações etárias e das classes sociais, os jovens recriam e reinventam seus contextos e cotidianos, reelaborando mecanismos novos de reinterpretação das relações sociais. As construções juvenis estão presentes na música, no jeito de vestir, nas linguagens verbais e gestuais, nas experiências com o corpo. Dayrell (2003) pontua que ser jovem é, ao mesmo tempo, condição social e representação. É condição social porque o desenvolvimento físico e as mudanças psicológicas que tendem a caracterizar esse momento da vida ocorrem em um tempo histórico mais ou menos determinado e na relação objetiva com os grupos sociais. Entretanto, cada sujeito representa e lida de maneira diferente com esses marcadores, por isso é representação.

A forma como os jovens representam as idades da vida e se relacionam com elas, como vimos, não é homogênea e muito menos obedece a princípios regulares e esquemas inertes. Ampliando essa compreensão, Peralva (1997) ressalta que, ainda que não se possa negar completamente o aspecto geracional, ele acaba se dissolvendo pelo rompimento da oposição entre passado e futuro e, nessa dialética, o futuro se torna presente e apreende o passado, esgotando a linearidade do tempo. Essa autora completa afirmando que as

[...] mudanças sociais e culturais incidem sobre as representações relativas à especificidade das fases do ciclo vital, alterando-as profundamente. As transformações nas relações de trabalho e o prolongamento da escolarização são provavelmente as mais importantes [...] (Peralva, 1997, p. 21).

Conforme essa análise, as transformações estruturais que vêm ocorrendo desde o processo de industrialização das sociedades ocidentais demandaram novos arranjos no que tange a organização cronológica do curso da vida, colapsando os modelos de socialização pautados em estruturas sociais enrijecidas e marcadores delimitados. Essas mudanças confrontam os modelos tradicionais de produção de sociabilidades e exigem um ordenamento cultural em forma de aprendizado comum, realizado pelos diferentes grupos etários (Peralva, 1997). Desse modo, “[...] enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir [...]” (Peralva, 1997, p. 23).

Juventude é uma categoria diversa, pois atravessa outras dimensões da vida e é atravessada por elas. Como vimos, não se limita a esquemas prévios e nem se prende a conceitos estabelecidos, o que nos aponta para a diversidade. Nessa direção,

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (Dayrell, 2003, p. 43).

A consequência dessa discussão é o inevitável reconhecimento de que estamos diante de um processo amplo e complexo de constituição de sujeitos, isto é, experiências reais sendo vivenciadas na correlação com o meio social concreto no qual se desenvolvem trocas. Não há um único modo de ser jovem, pois os sujeitos constroem modos particulares de vida que são carregados de especificidades (Dayrell, 2003). Na perspectiva do que vivenciamos no contexto desta pesquisa, percebemos que, mesmo atravessados por situações comuns (pobreza,

violência, experiências insalubres com o trabalho, entre outras), os jovens dão sentidos totalmente particulares a essas experiências. Em nosso entendimento, o argumento em torno da diversidade é uma lente importante a se considerar para olharmos mais detidamente para esses sujeitos e suas vivências.

A tese de Dayrell (2003), de que os jovens organizam um amplo campo de vivências que não se prendem a critérios rígidos, estabelecidos socialmente, mas organizados, segundo as especificidades que os constituem, a nosso juízo, dialoga com a ideia de *dialética da condição juvenil*, conforme postulado por Groppo (2004, 2017). Essa afirmação se sustenta na concepção de que a juventude, uma vez situada no palco das tensões e contradições históricas, também é alvo e fruto de conflitos e rearranjos que tensionam, o tempo todo, as estruturas sociais. Ainda que inseridos em uma sociedade com instituições e códigos prescritos, “[...] os jovens podem criar seus próprios grupos informais e estilos potencialmente desviantes e contestadores, no intuito de dar sentido à própria convivência juvenil” (Groppo, 2017, p. 84).

Insistindo nessa linha argumentativa, concordamos com a premissa de que os jovens constituem experiências de produção social e, aqui, cabe enfatizar que essas experiências são criadoras de novas sociabilidades, novas formas de expressão, de relacionamento, novos estilos e modelos culturais, resignificando os elementos considerados hegemônicos e, em consequência, produzindo a juvenilização da própria sociedade.

Julgamos pertinente acrescentar que a valorização da juventude ou dos estilos de vida característicos dos comportamentos juvenis, na sociedade contemporânea, tem relação com o mercado de consumo e, cada vez mais, é potencializada pelos meios de comunicação de massa, rompendo com os limites etários e geográficos. Amaral (2011, 25) salienta que “[...] os estilos de vida juvenis passam, então, a fazer parte da moda, suas músicas, suas expressões, suas linguagens ganham visibilidade na mídia, processo esse que acaba fazendo com que os jovens se estabeleçam como modelo cultural”. Essa constatação se faz evidente quando, em diferentes âmbitos de relações, observamos atributos que podem ser interpretados como característicos do comportamento juvenil sendo apropriados por públicos diversos, rompendo com os padrões etários e compondo uma cadeia de consumo muito bem estruturada.

Retomando o diálogo com Amaral (2011), Dayrell (2003), Groppo (2017) e Peralva (1997), constatamos que ser jovem é uma experiência vivenciada sob diferentes matizes, que não está

presa a aspectos específicos da vida ou regida por marcadores universalizantes e definitivos. Insistimos no fato de que esses sujeitos constroem e reconstróem suas singularidades transitando por vários espaços ao mesmo tempo, estabelecendo redes de relações e sociabilidades plurais, conforme representadas na diversidade de estilos, gêneros, crenças, hábitos e gostos. É nesse sentido que a concepção de “juventudes” se aproxima desses sujeitos fluidos e das relações dinâmicas que eles estabelecem no decurso das experiências vivenciadas.

Partindo dessas considerações, vale reforçar que “ser jovem” não é uma realidade dada naturalmente, mas um processo atravessado por diferentes elementos sociais. Isso nos leva a compreender que, de maneira mais abrangente, a condição juvenil se relaciona com o modo como uma sociedade representa esse momento da vida e com a vinculação dos jovens aos mecanismos tradicionais de socialização (família, escola, trabalho). No entanto, com a crise dessas estruturas, os jovens elaboram outras experiências de integração social, modificando a compreensão dessa condição. Abad (2005) afirma que esse novo olhar sobre a condição juvenil permite pensar esses sujeitos a partir de aspectos, como autonomia individual, possibilidade de escolhas, situações emocionais, emancipação e experiências que, anteriormente, eram reservados aos adultos, como vivência da sexualidade.

Groppo (2010), ao falar da condição juvenil contemporânea, afirma que não podemos caracterizá-la apenas como criação das instituições e processos sociais. Esse autor entende que essa categoria é uma composição de elementos sociais e culturais presentes em um dado contexto histórico. Assim, trata-se de uma relação dialética entre sociedade e grupos juvenis, fundada na contradição entre os movimentos de integração/socialização e autonomia/criatividade. Para ele,

[...] a condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventudes. Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens [...] (Groppo, 2010, p. 19).

No percurso que fizemos durante esta pesquisa, percebemos traços dessa condição dialética nos jovens com os quais dialogamos. Esses sujeitos não se adaptam passivamente ao ambiente institucional, mas, ao mesmo tempo, estão abertos a outras formas de socialização e conversações, principalmente aquelas que consideram seus modos de vida e suas expressões de

culturas. Em suma, estão reinventando novas possibilidades de socialização e inserção no mundo.

Como nossa proposta de pesquisa dialoga com as juventudes que vivem e estudam em contextos empobrecidos, no debate acerca da condição juvenil, não podemos desconsiderar as variáveis socioeconômicas, geográficas, culturais, raciais e de gênero que atravessam esses sujeitos, fazendo com que suas experiências sejam, precocemente, marcadas por circunstâncias resultantes de estruturas injustas e de negação de direitos. Esses jovens veem suas expectativas e perspectivas futuras ameaçadas pela ausência de oportunidades que, fundamentalmente, os submetem a vivências precárias e os convertem em alvos preferenciais do tráfico de drogas, da violência policial e de várias formas de “criminalização”.

2.5 PONDERAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE CULTURAS JUVENIS

As diversas possibilidades de experimentar a condição juvenil estão relacionadas com as várias expressões de juventudes, isto é, com as múltiplas representações constituídas pelos jovens a partir de universos singulares. Como sujeitos sociais, eles estão abertos ao mundo, movidos por desejos e em contínua interação com outros seres humanos, interpretando o mundo e a si mesmos, produzindo e sendo produzidos na dialética das relações sociais (Dayrell, 2003; Charlot, 2000).

As experiências juvenis podem ser interpretadas na relação com a própria condição humana, vista como um processo no qual o sujeito se constitui como é e se lança na aventura do vir a ser. No palco da existência histórica, o ser humano se humaniza e, no entroncamento de suas naturezas – biológica e social – produz a cultura. Portanto, no ser humano, e somente nele, organismo biológico, experiência social e produção cultural são dimensões totalmente interligadas e se traduzem em representações e elaborações, modos variados de existir. É desse lugar que anunciamos, como premissa, a concepção de que os jovens, em seus universos representativos e vivenciais, constituem as culturas juvenis.

Ao anunciar a problematização em torno das culturas juvenis, observamos a necessidade de pontuar algumas considerações basilares acerca da natureza da cultura, uma vez que as experiências juvenis não são produtos isolados do contexto maior de representações que perpassam tais construções. Dito de outro modo, os jovens, como sujeitos sociais, não estão

desconectados da vida concreta. É na vida cotidiana que se dá essa produção de sentidos. Como definiu Dayrell (2003, p. 43),

[...] na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.

Isso implica dizer que as culturas juvenis são faces da cultura social, em sentido genérico, quer recriada e reelaborada, quer como resistência e insurreição, influenciada pelos ordenamentos vigentes ou em ruptura com eles. Nos dois casos, entendemos que os sujeitos atuam no âmbito das relações contraditórias, típicas da história humana, e provocam transformações, ainda que fragmentadas, na própria sociedade. Quando trazemos para o núcleo deste debate a questão da cultura, um conceito tão caro aos estudos sociológicos, entendemos ser importante dialogar com algumas compreensões que estiveram presentes na formulação moderna do termo.

Vale considerar, a princípio, que estamos diante de um conceito que vem se apresentando polissêmico e ambivalente, sugerindo um campo variado de interpretações. Tyler, no clássico estudo *A ciência da cultura*, definiu a cultura como “expressão da totalidade da vida humana”. Desse modo, a cultura é complexa e analisá-la inclui compreender conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes, enfim, tudo o que se relaciona com o homem, a título de capacidades e hábitos, como membro de um corpo social. Insistiu, ainda, que a cultura não é de natureza biológica ou hereditária, mas elaborada histórica e socialmente, o que foi importante para as redefinições ulteriores que a inserem no conjunto das produções humanas.

Geertz (1989), na obra *A interpretação das culturas*, entende por cultura um emaranhado de significados tecidos pelo homem e que o conecta à realidade temporal e às experiências concretas por meio de construções simbólicas que podem ser, inteligivelmente, analisadas e interpretadas. Como o ser humano está situado em um tempo histórico concreto, tais elaborações acabam sendo compartilhadas por outros seres humanos, afirmando a dimensão pública da cultura. Provocou-nos, ainda, o olhar para dois equívocos habituais ao analisá-la: o da cultura reificada, como se fosse uma realidade anterior e transcendente ao homem, e sua redução a comportamentos residuais e situações específicas, como os modos bem particularizados de determinados grupos, que se constituem em práticas bastante específicas e não afetam o tecido social.

Laraia (2001) indica que a cultura é dinâmica e não obedece, necessariamente, a padrões fixos, estabelecidos previamente, podendo ser reinventada e transformada no percurso histórico das experiências humanas. Para ele, as culturas mudam sempre e se apropriar dessa dinâmica é importante para atenuar possíveis choques entre gerações, tarefa fundamental para a humanidade no que tange à compreensão das diferenças culturais, que vêm marcando os debates em torno da cultura (Laraia, 2001).

Algumas discussões contemporâneas acerca do tema, sobretudo a partir dos Estudos Culturais, apontam para a necessidade de alargarmos a compreensão do conceito (Grosso, 2017). No sentido de desconstruir possíveis interpretações em torno de uma visão idealizada de cultura como elemento unitário, uma coisa só, essas discussões trazem como proposição a ideia de *culturas*. Veiga-Neto (2003) indica que, para além de uma questão teórico-conceitual e de arranjos de linguagem, tal alargamento é inseparável de uma dimensão política, pois questiona a perspectiva de cultura única. O autor sugere que, dada a pluralidade de experiências que compõem e marcam a existência humana no mundo, não faz sentido nos prendermos à ideia de cultura como categoria unitária e que a perspectiva multicultural é a que mais se aproxima do reconhecimento e da afirmação dos diferentes modos de vida.

Creemos que as contribuições de Geertz (1989) e Laraia (2001) dialogam com as proposições de Pais (2003), que compreende a cultura como um conjunto de signos específicos que simboliza a pertença a um determinado grupo, portanto, uma linguagem com seus usos particulares, rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire sentido. Nesse aspecto, a cultura é mediatizadora de diferentes dimensões da vida social e é ela que atribui significado às ações humanas, por isso pode ser compreendida como sentidos e significados construídos e compartilhados comunitariamente. Diante disso é que afirmamos que as experiências juvenis, a seu tempo, são expressões da cultura. Nos termos descritos, os jovens, como sujeitos sociais, também são sujeitos culturais. Assim, é possível falar de uma cultura juvenil que, sob um aspecto amplo e até superficial, tenderia a reunir o amálgama de valores que participam dessa condição.

Em todo caso, a ideia de cultura juvenil – no singular – propende ao que é próprio ou que faz parte de um modo de ser jovem. Entretanto, como argumentamos até aqui, ao falarmos de juventude, não nos referimos a uma categoria homogênea; ainda, dificilmente, conseguiríamos sustentar a tese da uniformidade ao analisar a complexidade das construções que brotam das

subjetividades juvenis. Pais (1990, p. 45) reconhece a complexidade ao adentrarmos esse terreno e sugere que a compreensão da temática precisa, necessariamente, “[...] penetrar nos meandros dos cotidianos dos jovens [...]”.

Com base nas teorizações desse autor, a definição de cultura juvenil em termos generalizantes, como se fosse uma coisa só, é uma espécie de mito, uma construção social que existe mais como representação do que como realidade objetiva. Segundo ele,

Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais [...] como resultado de específicos processos de socialização [...] (Pais, 1990, p. 163-164).

Amaral (2011) acentua a ideia de que a expressão cultura juvenil, em seu caráter singular, tem como finalidade distinguir os diferentes sentidos que os valores e os comportamentos juvenis adquirem na esfera das representações sociais dominantes. Desse modo, apropriando-nos das classificações de Pais (1990, 2003), pontuamos duas análises possíveis: na perspectiva geracional, cultura juvenil se relaciona com o que é específico desse momento da vida, em oposição ao que é próprio das gerações mais velhas. Para o viés classista, como cultura de uma classe específica, o movimento é de resistência à cultura dominante, com base na luta de classes. Nesse caso, os jovens são vistos pela sua natureza transgressora diante dos valores compartilhados socialmente.

Em cada tempo histórico, os sujeitos comungam e compartilham determinados valores que acabam sendo importantes na organização da vida e, por essa razão, são transmitidos para outras gerações e se configuram como modos de cultura. No polo oposto, muitas rupturas e insurgências nascem da insuficiência de consenso desses valores, quando eles não conseguem dar conta da complexidade das relações sociais e se tornam ultrapassados à luz de novas necessidades e exigências. Menegon (2016, p. 51), em sua tese, ao trazer a problemática da cultura, indica que

[...] é possível se pensar que os contingentes compartilhados entre os sujeitos que constituem o mesmo grupo de convívio cultural exprimem, de forma específica, o contexto real e social desses indivíduos. Aspectos peculiares, como a linguagem ou as formas de se vestir, por exemplo, são algumas particularidades que podem ser determinadas por uma cultura e que acabam por ter como finalidade oportunizar condutas de cooperação, bem como a comunicação e a expressão entre aqueles que dela fazem parte.

Todavia, é preciso considerar que o olhar rasante sobre a perspectiva unitária da cultura juvenil não consegue abarcar a dimensão da questão. Por isso, insistimos que, se estamos lidando com uma categoria diversa e heterogênea, com sujeitos dinâmicos e plurais, não é salutar que caminhemos pela via dos determinismos homogeneizantes, como tomar as experiências juvenis dentro de estruturas fixas e elaborações prévias. Desse modo, compreendemos que tanto a perspectiva geracional quanto a classista tendem a esse encaminhamento, principalmente quando tomadas de maneira superficial, levando ao seguinte raciocínio: cultura juvenil ou é oposição à cultura dominante ou é resistência a ela.

Pesquisas contemporâneas sobre juventude, como as desenvolvidas no Centro de Estudos Culturais, no âmbito da Universidade Birmingham, na Inglaterra, reforçam o questionamento à ideia de uma cultura juvenil totalizante e propõem, como categoria de análise, a concepção de “subculturas juvenis” para dar conta do conjunto de manifestações e possibilidades que surgem das sociabilidades construídas pelos jovens (Groppo, 2017).

Ampliando essa premissa, as redes de sociabilidades construídas pelos jovens não podem ser desconectadas totalmente da realidade objetiva. Elas têm por base experiências concretas que vão se constituindo como vivências. Assim, a noção de subculturas juvenis deve ser compreendida como os

[...] modos de elaboração e respostas culturais dos jovens que fazem parte de dada classe, portanto filiam-se à cultura de sua classe e às condições vividas por essa classe. Entretanto, como diferencial do modo como a cultura de classe é vivida pelos adultos, a subcultura juvenil carrega uma resposta peculiar destes jovens [...] (Groppo, 2017, p. 76).

Ainda que inseridos dentro de uma perspectiva objetiva – uma classe social, por exemplo – os jovens não são reprodutores passivos do repertório ideológico e valorativo dos seus contextos de vida. Groppo (2017) argumenta que os jovens das classes trabalhadoras reelaboram formas de adaptação, negociação e resistências de matriz operária, lidas, recriadas e ressignificadas em diferentes direções: os *Teddy boys*, com roupas elegantes, afirmam a possibilidade de inserção no mundo, para além dos limites de classe; os *skinheads* já tendem a comportamentos ásperos, demonstrando atitude ofensiva na afirmação da identidade.

Em direção análoga, um jovem de classe operária pode se apropriar de suas conquistas em uma perspectiva possessiva e individualista para afirmar o seu mérito ou usá-las como motivação

para encampar movimentos coletivos, no intuito de que outros possam ascender socialmente. Assim, também vemos jovens oriundos de classes mais favorecidas da sociedade envolvidos em pautas anticapitalistas, brancos lutando pela igualdade racial, situações muito comuns na contemporaneidade, principalmente, com a emergência dos chamados novos movimentos sociais, preocupados com as questões ambientais, de gênero, por uma economia mais solidária, entre outros. Nas palavras de Groppo (2017, p. 77),

[...] as subculturas juvenis não são apenas construções ideológicas, portanto, mas também meios para negociar espaços e sentidos no campo da luta pela hegemonia cultural. Ao mesmo tempo, expressão a busca de novos sentidos, valores e espaços [...] são formas de negociação e resistência diante da cultura dominante.

Em síntese, a ideia de subculturas juvenis expressa uma experiência particular de resistência ao já consolidado e de inventividade de novas possibilidades de relações. Assim entendidas, elas constroem outras sociabilidades que tensionam espaços dentro das lógicas já constituídas. Entretanto, seguindo o caminho já trilhado por autores, como Feixa (2008), entendemos que a terminologia “subculturas” pode levar a equívocos interpretativos, principalmente nas classificações que criam hierarquizações de cultura em superiores e inferiores, mais e menos desenvolvidas.

Desse modo, sem querer fechar em um conceito definitivo, tomado como verdade absoluta, e ao mesmo tempo nos apropriarmos de uma chave de compreensão que vise aos propósitos desta dissertação, optamos por utilizar “culturas juvenis” para dar conta de tecer o debate na linha que estamos seguindo desde a introdução do texto, demarcando o caráter heterogêneo e plural, característico das expressões juvenis. Essa opção está em concordância com os estudos contemporâneos acerca da interface entre juventudes e educação escolarizada.

Assim, quando falamos de juventudes e culturas juvenis, apontamos para a diversidade de modos com que os jovens, perpassados por diversos contextos, vivenciam e representam esse momento da vida. No contexto deste trabalho, a partir dessa compreensão, procuramos dialogar com as relações que esses sujeitos trazem do próprio universo vivencial ou que constroem a partir das sociabilidades compostas nos espaços/tempos escolares. Esse movimento, portanto, implica olhar para o papel ativo desses sujeitos no âmbito da escola e no reconhecimento dos diferentes modos de se conectarem à sociedade, tensionando os mecanismos de socialização já dados e criando outras possíveis redes de conexões.

2.6 CULTURAS JUVENIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: TENSÕES E DIÁLOGOS

A cultura escolar brasileira tem se constituído, nas últimas décadas, como espaço de contradições e disputas, tensionada pelas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, que provocam a construção de outras sociabilidades e desafiam as instituições sociais tradicionais. No que tange às juventudes, Dayrell (2007) afirma que a escola é atravessada por práticas e símbolos ligados ao novo modo de ser jovem, que se contrapõem ao que é ofertado pelo sistema educativo e reforçado pelas práticas escolarizadas.

Nos espaços/tempos escolares, transitam sujeitos com diferentes percepções de mundo e múltiplas elaborações simbólicas. Os estudantes que chegam à escola apresentam, em seus corpos e relações, vivências e saberes que não podem ser desconsiderados. Manifestam modos de vida e valores que fazem parte de suas singularidades e são tradutores de sentido. Portanto, constitui-se uma falácia dizer que a escola é apenas reprodutora do que é preexistente na estrutura social quando apostamos na possibilidade de aproximações das culturas juvenis presentes na dinâmica escolar.

Quando chegam à escola, os jovens manifestam diversas possibilidades de experimentar a condição juvenil, construídas a partir de universos e campos de representação singulares. Como sujeitos dinâmicos, estão abertos ao mundo e aos outros, produzindo diversos tipos de socializações. Portanto, não chegam vazios para serem formados pela escola. Muitos desses sujeitos já estão perpassados por conhecimentos musicais, artísticos, expressões de dança, experiências com o corpo e com a sexualidade, dilemas familiares, angústias pessoais e outras construções subjetivas. A escola é o lugar do encontro de experiências plurais e diversas que, na dinâmica das construções cotidianas, coexistem e se contrastam. Como todo campo experiencial, o escolar também é contraditório. Assim, a educação escolarizada, edificada sob bases institucionais e pressupostos normativos, acaba se confrontando com a maneira fluida com que as culturas juvenis ocupam esse espaço.

Como nos aponta Dayrell (2007), os jovens circunscritos ao âmbito da escolarização, além de alunos, são sujeitos marcados por experiências vividas e sentidas, que transcendem os espaços/tempos escolares. Desse modo, as relações que vão se estabelecendo no interior da escola, entre os grupos juvenis e deles com demais atores, carregam marcas da própria condição humana, seja como contradição, seja como (re)criação. É desse lugar que anunciamos, como

premissa, a concepção de que as culturas juvenis que chegam à escola tensionam a cultura escolar tradicional e provocam outras possibilidades de diálogos.

Na relação com os participantes da pesquisa, fica evidente o fato de que são jovens carregados de experiências diversas, que desejam mais espaços de participação e que, em parte, se encontram em meio a uma cultura escolar que não os enxerga na totalidade ou os reduz a sujeitos incapazes, que precisam ser formados e orientados. Entendemos que é urgente a constituição de experiências educativas mais dialógicas, de modo a considerar os estudantes como seres ativos, capazes de pensar o mundo e o próprio grupo social.

Notamos a predominância de uma cultura escolar enrijecida e de modelos padronizados que não dialogam com os jovens que transitam nos espaços/tempos escolares. Com isso, como nos adverte Pais (2006), o mundo da escola acaba se tornando aleatório a esses sujeitos e desprovido de sentido concreto, configurando um hiato entre a educação escolarizada e as culturas juvenis. Para esse autor, “[...] é importante desvendar as sensibilidades performativas¹² das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens não se identificam [...]” (Pais, 2006, p. 13).

Compreendermos que tanto Dayrell (2007) quanto Pais (2006) colocam em evidência a necessidade de dialogar com os jovens, levando em consideração as experiências vivenciadas por esses sujeitos em seus contextos de vida, os saberes que eles já possuem, a capacidade que eles expressam quando lidam com aspectos mais dinâmico da realidade, como arte, cultura, tecnologia. Além disso, sustentam a tese de que os jovens constituem sociabilidades fluidas, que se metamorfoseiam em diferentes condições. A escolarização, quando alheia ao que é significativo para os estudantes, acaba se esvaziando e perdendo o sentido.

Diante de tantas contradições, pontuamos que a composição de redes de diálogo entre cultura escolarizada e as culturas dos jovens que adentram os espaços/tempos escolares deve se pautar pelo reconhecimento dos saberes que esses sujeitos apresentam, construídos a partir de suas vivências. Insistimos nesse argumento por entender que é preciso revisitar antigas concepções e criar outras possibilidades. Para Dayrell *et al.* (2016), as representações que tecemos sobre os

¹² A noção de performance, em Pais (2006), quando compreendida na perspectiva das culturas juvenis, aponta para a ideia de que os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe.

jovens educandos influenciam a nossa postura como educadores. Por isso, defendemos a mudança do nosso olhar como movimento necessário nesse processo.

Dayrell *et al.* (2016) sugerem que o movimento de aproximação das sociabilidades juvenis e, conseqüentemente, o diálogo devem orientar-se por uma “pedagogia das juventudes”. Tal proposição indica o deslocamento da abordagem tradicional de educação, cuja preocupação central está no caráter institucional da escola e nos conhecimentos formais e sistematizados, para a perspectiva dos sujeitos, portanto uma mudança de postura na relação com os jovens. Dito de outra maneira, a educação escolar carece de novos olhares acerca das culturas juvenis que adentram os espaços/tempos escolares.

A construção desse novo olhar em relação aos jovens implica, também, uma mudança de atitude com esses sujeitos. Uma conduta importante a ser adotada nos espaços/tempos escolares é o reconhecimento de que eles “[...] são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas [...]” (Dayrell *et al.*, 2016, p. 255). Esse movimento é o primeiro passo na direção de uma vinculação afirmativa em relação às culturas juvenis que transitam na escola. No que tange aos jovens das camadas populares, principalmente negros e pobres, quase sempre tomados como risco social, carentes de valores e de saberes, essa mudança de olhar colabora para a desconstrução dos estereótipos que foram construídos sobre eles e questiona as estruturas de opressão que os mantêm sobre os grilhões da dependência.

Nesse sentido, os espaços/tempos escolares podem ser lugares para a afirmação de saberes e conhecimentos que foram, historicamente, silenciados e desqualificados. Quando a educação escolar nega estilos culturais, valores e comportamentos que compõem a trajetória de vida dos jovens, “[...] interfere diretamente nas possibilidades desses jovens de construir identidades positivas [...]” (Dayrell *et al.*, 2016, p. 256). Constatamos, durante a pesquisa, que a maior parte das práticas educacionais institucionalizadas tendem a subjugar e inferiorizar o repertório de conhecimentos que participa da constituição das subjetividades juvenis.

No entanto, é importante pontuar que essa constatação não pode ser tomada de maneira ingênua e superficial, culpabilizando educadores/as, gestores/as e demais sujeitos que atuam no campo educacional. Sabemos, sobretudo na travessia desse momento histórico, que a educação é um terreno de tensões ideológicas e políticas em constante disputa, portanto falar em avanços na

perspectiva democrática, inclusiva e emancipatória requer, o tempo todo, tensionamento. Assim, consideramos que, para pensar os espaços/tempos escolares como lugares de transformação social, de afirmação dos saberes silenciados e de construção de novos conhecimentos, é preciso, também, como imperativo ético e compromisso político, confrontar a lógica neoliberal que transforma a educação em instrumento útil ao mercado, transfere aos sujeitos o fardo pelo próprio fracasso e criminaliza as consciências insurgentes.

Comumente, alinhada à lógica neoliberal dominante nas últimas décadas, a escolarização das juventudes empobrecidas configura-se como estratégia para atender, prioritariamente, às demandas do mercado, desconsiderando aspectos relevantes da condição juvenil. Em oposição a essa perspectiva educacional, a abordagem em torno da pedagogia das juventudes, como postulada por Dayrell *et al.* (2016), valoriza os grupos juvenis, fortalece suas identidades e potencializa suas iniciativas, o que implica “[...] criar tempos e espaços que estimulem a sociabilidade, atentando para o exercício da convivência com a diversidade, bem como fazendo dela objeto de reflexão [...]” (Dayrell *et al.*, 2016, p. 256).

2.7 AFINAL, COM QUAIS JUVENTUDES DIALOGAMOS?

Na argumentação que elaboramos até aqui, buscamos demonstrar que as juventudes vêm se constituindo como plurais e diversas e uma das faces dessa diversidade é a de jovens empobrecidos. É preciso considerar, de início, que essa parcela empobrecida tem sido, historicamente, tratada como destinatária da assistência pública e dos direitos humanos, vista, portanto, como problema social, que permanece nessa condição porque lhes são negados direitos fundamentais. É possível verificar, sem grandes esforços, que, no amplo das assimetrias sociais, as juventudes empobrecidas se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam interromper o círculo vicioso da dependência.

Os jovens com os quais construímos esta pesquisa estão inseridos nesse contexto de precarização, que resulta de estruturas sociais e econômicas perversas e extremamente desiguais. São pobres porque foram historicamente empobrecidos e continuam empobrecendo porque as alternativas de superação dessa condição são negadas quando lhes faltam oportunidades no mercado de trabalho formal, espaços de esporte e lazer, acesso à educação, à cultura e a políticas de valorização dos saberes e conhecimentos produzidos pelas juventudes

empobrecidas. Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa compartilham com outros jovens os dilemas da juventude, em uma sociedade que frequentemente os responsabiliza pelo fracasso.

Entre os dilemas e contradições vivenciados por essas juventudes, destacamos a desocupação juvenil e a dificuldade de inserção em programas de qualificação e aprendizagem profissional, agravadas pelo fechamento das escolas durante o isolamento social, condições precárias de aprendizagem em decorrência do ensino remoto, falta de motivação em relação à escola e à educação, perspectiva contraproducente quanto ao bairro, ao município e às relações familiares e desinteresse no que é ofertado pela escolarização formal.

As visões que esses sujeitos têm sobre a realidade social que os atravessa se fundamentam no crônico processo de precarização das juventudes, que é comum aos jovens das camadas empobrecidas da sociedade. Na origem delas, no diálogo com os participantes da pesquisa, constatamos a perversa negação de direitos que retira dos jovens as oportunidades de acesso aos bens sociais e os atinge, profundamente, nesse momento-chave da vida. Quando esse conjunto de condições inexistente, vemos crescer meninos e meninas sem perspectiva de mudança social, marcados física e moralmente, esvaziados de esperança em possibilidades futuras.

Os jovens estudantes que compõem esta pesquisa são atravessados pelo empobrecimento comum às juventudes oriundas das camadas populares da sociedade, que residem em bairros distantes dos centros da cidade e que padecem, cotidianamente, com a negligência do Poder Público. São sujeitos violentados pela pobreza e extrema pobreza, manifestação da violação de vários direitos humanos fundamentais e que têm negada a possibilidade de outras condições de vida, para além das que se apresentam como naturalmente dadas.

Nas conversações, partimos do reconhecimento de que o empobrecimento das juventudes cumpre uma função central no sistema capitalista, que não é um fato isolado. Dayrell e Carrano (2003) afirmam que, além da relação com as enormes disparidades socioculturais que atravessam a constituição desses sujeitos, se trata de uma nova forma de desigualdade, cujo fundamento é o esvaziamento das possibilidades de ascensão social para as classes empobrecidas.

Segundo esses autores, devemos nos atentar para os

[...] jovens pobres, vivenciando formas frágeis e insuficientes de inclusão num contexto de uma nova desigualdade social: a nova desigualdade que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população. Nela, a pobreza mudou de forma, de âmbito e de consequências. Se, para as gerações anteriores, estava posta, mesmo que remota, a perspectiva de mobilidade por meio da escola e/ou do trabalho, para os jovens de hoje essa alternativa não mais se apresenta. Nesse sentido, se instaura o quadro da crise: os velhos modelos nos quais as instituições tinham um lugar socialmente definido já não correspondem à realidade [...] (Dayrell; Carrano, 2003, p. 10-11).

Por outro lado, notamos que as políticas públicas voltadas para as juventudes empobrecidas se demonstram frágeis e insuficientes, primeiro, pela incapacidade do Estado em formulá-las de maneira mais focalizada e, depois, por não considerarem os jovens como interlocutores em suas elaborações e implementações. Muitas dessas políticas, construídas sob a ótica do mundo adulto, distanciam-se das reais demandas juvenis (Dayrell; Carrano, 2003). Uma sociedade constituída na perspectiva adultocêntrica parte do entendimento de que os jovens são incapazes de tomar decisões e opinar sobre si mesmos, o que faz prevalecer a falácia de que não são politizados para participar das discussões nas quais são o foco.

Dayrell e Carrano (2003, p. 17) indicam, também, que é necessário colocar sob novas bases a discussão em torno da participação juvenil, desconstruindo imagens e certezas que foram socialmente elaboradas sobre os jovens, e compreender como os “[...] jovens vieram e vêm se mobilizando e se inserindo na esfera pública, forçando a visibilidade num contexto adverso, que tende a lhes negar a condição de sujeitos de direitos [...]”. Os modelos tradicionais de participação, partidos políticos, movimentos estudantis e sindicatos não dialogam com as novas sociabilidades que brotam do universo juvenil e são insuficientes na tradução dos dilemas que marcam as juventudes contemporâneas.

Quando adentramos as juventudes empobrecidas e seus contextos de vida, aparece no nosso imaginário a ideia de que esses sujeitos são passivos diante da realidade social que os atravessa, que não atuam para modificá-la e se conformam com o que lhes é ofertado. Essa compreensão está fundamentada, em grande parte, na incapacidade de reconhecer que essas juventudes desenvolvem seus próprios mecanismos de inserção na política e de participação social, a partir de suas vivências e necessidades, e que fogem dos modelos tradicionais de engajamento político-social. Para Dayrell e Carrano (2003, p. 18),

As novas formas e os temas através dos quais os jovens vêm se colocando na cena pública podem ser indicadores de um quadro de crise das formas tradicionais de participação, o que aponta para processos de mutação no campo da política, no qual a ação coletiva dos jovens, bem como os movimentos sociais, podem estar ocorrendo de formas múltiplas, variáveis e com níveis diversos de intervenção no social, muitas vezes de forma fluida e pouco estruturada.

Ao dialogar com essas novas formas de participação juvenil, é preciso considerar que as expressões de culturas inerentes a esses sujeitos devem ser vistas como modos de reivindicação, contestação e proposição de novos modelos de sociabilidade que falam sobre si mesmos e traduzem as visões de mundo que perpassam suas singularidades. No caso dos jovens das camadas populares, a diversidade de estilos que os caracteriza também pode ser vista como estratégia de intervenção social (Dayrell; Carrano, 2003).

Reforçamos que o empobrecimento a que muitos jovens estão submetidos é resultado da desigualdade social, retrato de uma sociedade na qual a negação de direitos se faz frequente. Nesse contexto de retorno de uma agenda ultraliberal e do esfacelamento das políticas voltadas para as juventudes, escutar os sujeitos é o primeiro passo para com eles dialogar. Diante de práticas que os silenciam, neutralizam e invisibilizam, novas redes de diálogo devem ser construídas coletivamente, pensando em perspectivas que valorizem os modos de vida dos jovens e contribuam para o enfrentamento das estruturas que produzem a precarização e os impedem de ascender socialmente.

Nos bairros marcados pela pobreza e extrema pobreza, a escola é um dos poucos espaços públicos que, mesmo em situações adversas, ainda é garantido como direito. Portanto, para pensar a relação das juventudes empobrecidas com a escolarização, é imperativo que olhemos para os espaços/tempos escolares e dialoguemos, também, com o que é construído nesses lugares. A partir desse ponto, entendemos que é possível constituir, com os jovens estudantes, socializações que dialoguem com seus modos de vida, que valorizem as expressões culturais que os perpassam e que superem as visões distorcidas sobre os jovens pobres.

Dayrell (2007) nos provoca a olhar para as juventudes empobrecidas para além das imagens que, historicamente, construímos sobre elas. No contexto educativo, implica uma mudança de comportamento por parte da instituição escolar. Para ele,

Os jovens pobres estão, cada vez mais, transpondo os seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios. Dentre eles, uma questão central passa a ser as transformações que vêm ocorrendo nas formas desses jovens se constituírem como alunos (Dayrell, 2007, p. 1119).

À luz desse autor, os espaços/tempos escolares precisam ser compreendidos na dicotomia institucionalização/desinstitucionalização. Isso quer dizer que, nas relações escolares, cotidianamente tecidas, operam essas duas forças: de um lado, a complexidade de elementos que surgem das sociabilidades juvenis e, de outro, o papel institucional da escola. Os jovens, quando adentram os muros da escola, continuam sendo sujeitos sociais, com seus valores, símbolos, significados e os componentes que fazem parte da constituição de suas subjetividades, mas nem sempre os modelos de escolarização dialogam com a diversidade com que a condição juvenil é vivenciada. Tal barreira precisa ser transposta visando à aproximação desses sujeitos.

A escola pode ser compreendida na perspectiva do diálogo com os jovens e seus modos de vida, inclusive para conhecê-los e construir, com eles, outras formas de sociabilidades. Dayrell (2007, p. 119-120) pontua a possibilidade de pensá-la como lugar de interações, de acolhida às vivências não escolares:

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos.

Pensar os sujeitos empobrecidos na relação com a escola é, também, questionar até que ponto ela está contribuindo para a superação das desigualdades que marcam as trajetórias de vida dos jovens estudantes. Conforme sinaliza Dayrell (2007), os jovens pobres que chegam à instituição escolar buscam mais do que escolarização, demandam direitos que lhes foram negados ao longo da vida, requerem ser acolhidos mediante uma escuta sensível e atenta por parte dos educadores, esperam ser reconhecidos em suas diferentes sociabilidades, por meio da valorização das experiências que os constituem e, sobretudo, requisitam que sejam problematizadas as estruturas que precarizam as juventudes, impedindo-as de tomarem as próprias decisões.

Partindo do pressuposto de que a pobreza e a extrema pobreza são um flagelo social grave que atravessa parte considerável das juventudes, negando direitos fundamentais à mudança de

condição, com desdobramentos para toda a vida, entendemos ser necessário ampliar a compreensão desse fenômeno e questionar em que medida tal problema é tratado nos espaços/tempos escolarizados. Dito de outro modo, trazer esse debate para o âmbito da educação escolar é indispensável ao enfrentamento e desconstrução da perversa lógica que produz e mantém o empobrecimento juvenil.

Assim, apostamos que a inserção desse debate nos espaços/tempos escolarizados contribui para a desnaturalização da pobreza e extrema pobreza, comportamento muito comum nas sociedades organizadas com base nas relações capitalistas, atribuindo aos sujeitos a culpa pelo próprio fracasso. Ao direcionar olhares para essas juventudes que se constituem a partir de contextos adversos e precários, notamos que a produção social da pobreza é estrutural, visando à lógica segregadora que vem marcando a vida dos jovens empobrecidos.

Entendemos que o ponto de partida para esse movimento é o reconhecimento de que a pobreza, fruto de relações sociais extremamente desiguais que se constituíram no percurso histórico da sociedade brasileira, existe e persiste nos espaços/tempos escolares. Essa perversa realidade está manifestada em corpos e em vidas precarizadas¹³ que adentram as escolas públicas, em contextos periféricos, provocando o nosso olhar de educadores e questionando as práticas educativas que desenvolvemos nesses ambientes. Os jovens empobrecidos que chegam às escolas exigem saber por que são pobres e esperam de nós o reconhecimento como sujeitos sociais, reivindicam a afirmação de seus saberes e culturas e, sobretudo, o enfrentamento das estruturas injustas que, historicamente, produzem e perpetuam essa condição.

¹³ Expressão usada por Arroyo em suas obras, tomada a partir dos estudos de Butler (2006, 2007), que nos provoca a olhar para as pessoas que são destituídas de direitos, inclusive do direito ao próprio corpo.

CAPÍTULO III

3 POBREZA, JUVENTUDES E ESCOLARIZAÇÃO

Lutar contra a pobreza não é um ato de caridade, mas de justiça.

Nelson Mandela (2005)¹⁴

Neste capítulo, discutimos as intersecções entre pobreza, juventudes empobrecidas e escolarização de jovens, tendo como movimento disparador a desconstrução de algumas concepções naturalizantes que desconsideram as questões macroestruturais produtoras da pobreza e da extrema pobreza. Para esse exercício, apropriamo-nos da compreensão multidimensional do fenômeno, no intuito de compreendê-lo em suas diversas facetas e problematizá-lo como o principal agente na constituição de graves quadros de exclusão social e de negação de direitos para os jovens. Por fim, na perspectiva das experiências vivenciadas com os participantes da pesquisa, debatemos acerca de algumas possibilidades que podem ser elaboradas em diálogo com os sujeitos empobrecidos, visando ao enfrentamento dessa condição.

3.1 POBREZA E JUVENTUDES: DOIS CAMPOS QUE SE ENTRECruzAM

O Brasil, uma das maiores economias do mundo, caracteriza-se como um país marcadamente desigual na distribuição de sua riqueza, deixando milhares de brasileiros à margem do mínimo necessário à dignidade humana, com a permanência histórica de gritantes quadros de exclusão, de bolsões de pobreza e de miséria. Nesse cenário, as juventudes que se constituem e transitam em contextos precários e desiguais estão entre as populações mais afetadas. Questões, como violência, desocupação juvenil, defasagem na escolarização básica, ausência de espaços de lazer e de políticas públicas voltadas para a cultura, têm contribuído para que os jovens das classes mais populares se configurem como sujeitos especialmente vulneráveis.

Ao iniciarmos a análise da temática em tela, é preciso, de imediato, demarcar que a pobreza e a extrema pobreza são produzidas socialmente, resultantes de mecanismos injustos e perversos

¹⁴ Discurso na praça Mary Fitzgerald, em Johannesburgo, proferido em 2 de julho de 2005, em um ato contra a pobreza.

que visam, exclusivamente, à manutenção de uma estrutura social extremamente desigual, mantida pela acumulação histórica de capital e custeada por milhares de miseráveis, amontoados ao redor do mundo, sobretudo nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, como imperativo ético e como posicionamento político, é urgente compreender que os “[...] pobres são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade [...]” (Yazbek, 2012, p. 288).

Para entendermos e localizar a pobreza no âmbito do debate sobre juventudes e escolarização, faz-se fundamental, antes de qualquer coisa, desnaturalizar algumas concepções com as quais nos deparamos nos espaços/tempos escolares, principalmente as que associam o fenômeno à escassez de recursos, ao discurso moralizante e à culpabilização dos pobres pela própria condição. Nesse caminho, um passo imprescindível a ser dado é admitir que a pobreza e as desigualdades existem em nossa sociedade e afetam milhares de pessoas todos os dias, negando-lhes direitos fundamentais e condições básicas à manutenção da vida, deixando uma multidão de excluídos nos limites da sobrevivência.

Nessa perspectiva, problematizar a pobreza não é simplesmente percebê-la a partir de seus efeitos materiais, das pessoas que passam necessidades elementares durante suas existências, que vivem em uma relação direta com realidades precarizadas e são consideradas pobres (ou extremamente pobres) porque não têm acesso aos insumos necessários à manutenção da vida. Nosso debate concernente a essa problemática se pauta, em especial, na compreensão de que as vivências com a pobreza são resultantes da perversa negação de direitos a que os sujeitos são, cotidianamente, submetidos. Portanto, ancora-se em uma postura ético-política que nos coloca em contínuo confronto com as estruturas sociais injustas existentes (e persistentes) em diversos arranjos societários ao redor do mundo. É impossível (e inadmissível), a partir dessa ótica, falarmos de pobreza sem interrogar suas causas estruturais e os mecanismos que contribuem para a permanência histórica desse problema.

Na composição dos movimentos culturais, os jovens que participam desta pesquisa-ação relatam experiências diárias com a pobreza, como empregos insalubres e intertemitentes, moradias precárias, tensões e medos decorrentes da violência, entre outras, que marcam suas vidas e deixam incertos os horizontes de expectativas futuras. Essas situações alimentam ciclos de dependências, provocando outras violações que se materializam em comportamentos caracterizados como expressões de rebeldia. Estamos diante de uma evidência que não pode ser

tratada como um fenômeno natural, mas deve ser encarada como uma condição de vida produzida e mantida por estruturas sociais marcadamente desiguais.

Considerando que a pobreza agride os sujeitos atravessados por ela, Arroyo (2012) afirma que a sociedade e o Estado não podem conviver passivamente com as múltiplas violências que dela decorrem, que aniquilam os corpos e as vivências de milhares de pessoas e tratá-las como se fossem naturais. Os violentados têm o direito de “saberem-se violentados” e de (re)conhecer os mecanismos que os violentam. Provocados por esse autor, entendemos que as juventudes empobrecidas com as quais dialogamos durante a pesquisa desafiam nossa docência e nos interpelam a pensar outras possibilidades educativas, para além das que são estruturadas nos currículos formais e aplicadas sem maiores questionamentos por parte dos/as docentes.

Diante dessa realidade tão cruel, que impacta e atravessa as juventudes nos espaços/tempos escolares, Arroyo (2015) afirma que a primeira atitude a nos mover é o reconhecimento de que a pobreza e as desigualdades existem. Embora pareça uma constatação óbvia e ingênua, esse autor insiste que tal postura significa “[...] não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas” (Arroyo, 2015, p. 7).

Interpretando essa advertência à luz dos diálogos tecidos durante os movimentos realizados com os sujeitos da pesquisa, convencemo-nos de que estamos diante de uma tarefa que requer de nós uma mudança de olhar e de comportamento. Os jovens empobrecidos questionam os percursos de escolarização formal, exigindo da instituição escolar e da docência outras abordagens e relações. Aqui, a nosso juízo, reside uma questão fundamental que é a tendência das epistemologias escolares considerarem as experiências de pobreza e extrema pobreza como expressões de carência material, intelectual e moral. Arroyo (2015) insiste que esse comportamento reforça a concepção moralista sobre os empobrecidos, historicamente sedimentada em nossa cultura política, jurídica e pedagógica. Para ele,

[...] Não dar a devida centralidade à pobreza, como elemento capaz de comprometer as bases materiais do viver humano, tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar, em grande medida, as carências materiais que chegam às escolas e a se preocupar prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza (Arroyo, 2015, p. 9).

Nessa linha argumentativa, insistimos na necessidade de desnaturalizar as compreensões recorrentes de pobreza, muitas delas pautadas em um senso comum que alimenta e mantém visões pejorativas dos empobrecidos e seus modos de vida. Yazbek (2012, p. 289) sustenta que, na hierarquia social, os empobrecidos foram colocados e mantidos em lugares onde são

[...] desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de 'qualidades negativas' e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social [...]. Sob essa justificativa, ora a pobreza e extema pobreza são naturalizadas, ora objetos do dever moral em forma de 'socorro aos pobres'.

Ao articularmos pobreza, juventudes e escolarização, temos por base a compreensão de que é necessário apostar no exercício de “reconhecimento” e “desnaturalização” dessa ocorrência. Partimos da premissa de que os jovens empobrecidos que adentram os espaços/tempos escolares devem ser vistos como parte de uma massa explorada, muitos deles submetidos a situações-limite que os estigmatizam, rotulando-os como incapazes, inaptos, marginais, defasados, desinteressados ou, simplesmente, pela expressão genérica que os qualifica como “problemáticos”. Nesse sentido, desnaturalizar implica dar a eles o direito de saber que estão nessa condição em decorrência da estrutura econômica, social e política da sociedade brasileira (Yazbek, 2012), que faz recair sobre eles o peso da maior parte dos dilemas sociais que nos aflingem, deixando-os anulados como sujeitos (Sarti, 2005) e culpabilizados pela própria condição. Portanto,

Abordar aqueles que socialmente são constituídos como pobres é penetrar num universo de dimensões insuspeitadas. Universo marcado pela subalternidade, pela revolta silenciosa, pela humilhação e fadiga, pela crença na felicidade das gerações futuras, pela alienação e resistência e, sobretudo pelas estratégias para melhor sobreviver, apesar de tudo [...] (Yazbek, 2012, 292).

Essas considerações se aplicam quando indagamos acerca do lugar ocupado pelos jovens empobrecidos nas práticas escolarizadas que, na maioria das vezes, os veem como destinatários do saber formal a ser conferido pela escola e incapazes de decidir sobre seus próprios destinos. Todavia, a condição subalterna em que esses sujeitos foram colocados não os impede de demonstrar, em suas relações, crenças e desejos que apontam para outros possíveis, indicando expectativas de rupturas com o círculo vicioso da dependência e afirmando aspirações pessoais e profissionais. Mesmo em condições precarizadas, são jovens atravessados por motivações comuns que caracterizam esse momento da vida.

Apropriando-nos das contribuições de Arroyo (2013), pontuamos que as juventudes empobrecidas que chegam à escola, ainda que sejam identidades marcadas por experiências precarizadas, possuem vivências que não podem ser desconsideradas. Segundo ele, “[...] não chegam sujeitos deslocados de si mesmos, sem referências culturais, mas às voltas com entender-se numa desordem social que os desloca, segrega a formas indignas, inumanas e injustas de viver” (Arroyo, 2013, p. 224).

Partindo desses autores (Arroyo, 2012, 2013, 2015; Yazbek, 2012), é possível inferir que muitos comportamentos rotulados como rebeldia e parte das subjetividades caracterizadas como alienadas ou resistentes são modos de vida que precisam ser analisados na relação com contextos sociais que não oportunizam outras alternativas para viver. Porém, a escolarização programada para as juventudes empobrecidas, em grande parte, alimenta o discurso recorrente de que esses sujeitos são o “problema da escola”, quando, na realidade, são jovens vitimados por processos sociais excludentes e violentos.

No entanto, ao mirá-los com o olhar mais sensível e empático, compeendemos que aqueles rotulados como problema social dentro dos espaços/tempos escolares também o são fora dos domínios da escola. Nesse caso, as práticas educativas, ao fazerem coro a esse tipo de discurso, não são significativas para os jovens, uma vez que apenas reproduzem e reforçam olhares estereotipados sobre eles.

Destarte, consideramos que as facetas da pobreza e extrema pobreza que marcam as juventudes que adentram os espaços/tempos escolares, em lugares onde a vida e as relações se constituem de forma precarizada e fragilizada, são campos contraditórios e disputados, principalmente nesse contexto histórico em que as políticas neoliberais afetam os sistemas oficiais de ensino com a falácia do merecimento individual, abandonando as reais problemáticas que atingem as juventudes subalternizadas.

Os jovens empobrecidos ora veem suas culturas sendo silenciadas e suas sociabilidades questionadas, ora são criminalizados ou tratados, apenas, como objeto da assistência social. Nesse sentido, como já indicamos, é imperativo uma mudança de olhar por parte da instituição escolar em relação a essas juventudes. Um caminho possível apontado por Arroyo (2013) é identificar práticas que partam do conhecimento sobre a realidade vivida pelos jovens e,

fundamentalmente, as que pretendem superar as representações estigmatizantes sobre eles e construam experiências mais afirmativas.

Nos últimos anos, os indicadores sociais demonstraram o crescimento da pobreza e da extrema pobreza no Brasil, excluindo milhares de seres humanos do acesso a uma vida digna e autônoma e fazendo com que esses sujeitos sobrevivam na miserabilidade e em condições precárias. Dados do IBGE¹⁵ indicam que, 62,5 milhões de pessoas foram atingidas por essa condição, entre 2020 e 2021. Dessas, 17,9 milhões estavam na extrema pobreza. Os jovens de 15 a 29 anos impactados pelo fenômeno chegaram a 33,2% da população brasileira. Esses foram os maiores números desde o início da série histórica do órgão iniciada em 2012.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV), em pesquisa¹⁶ realizada no início de 2023, a partir de dados do Imposto de Renda da Pessoa Física (IRPF) e da Pnad Contínua, indica que houve um agravamento dos quadros de desigualdades no Brasil, especialmente em decorrência da pandemia da Covid-19. Segundo o órgão, o Auxílio Emergencial não foi suficiente para frear o empobrecimento das pessoas, principalmente nas capitais e entre os mais vulneráveis, aumentando, assim, disparidades que são históricas. Em direção convergente, um diagnóstico¹⁷ divulgado pela Fundação Abrinq – também com dados da Pnad Contínua – constata que, em 2023, existem em torno de 11 milhões de jovens em situação de pobreza e de extrema pobreza. O contexto pandêmico aparece como a principal razão para essa tragédia social, uma vez que agudiza e amplia contradições históricas da sociedade brasileira.

Considerando que a pobreza e as desigualdades existem e persistem em nossa sociedade, que afetam milhares de jovens, sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos, e impedem a concretização de muitos projetos e perspectivas futuras, mantendo-os em uma relação de dependência, devemos encará-las como um ataque a essas existências e ao direito de existir em condições humanamente viáveis.

Arroyo (2019a) denuncia que a pobreza é uma grave ameaça à vida que, produzida social, econômica e politicamente, mata e violenta os que se encontram nessa condição. Dentro dos

¹⁵ Os dados foram consultados no sítio da Agência de Notícias IBGE no endereço eletrônico: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>. Acesso em: 5 dez. 2022.

¹⁶ A pesquisa completa pode ser consultada em: <https://cps.fgv.br/riqueza>. Acesso em: 12 set. 2023.

¹⁷ Dados disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-quase-11-milhoes-de-jovens-em-situacao-de-extrema-pobreza-diz-abrinq/>. Acesso em: 12 set. 2023.

espaços/tempos escolares, encontramos sujeitos cujas vivências vêm sendo atingidas por diferentes facetas da pobreza que vão desde as carências materiais imediatas até a ausência de mecanismos fundamentais para que desenvolvam suas capacidades em autonomia e liberdade.

Desse modo, esse debate precisa ser incorporado às práticas educativas que são desenvolvidas pelos educadores/as nos espaços/tempos escolares. Afirmamos que, para além da conscientização acerca do problema, é necessária e imperativa a introdução desse debate dentro da estrutura dos currículos escolares, compreendendo que, por esse caminho, é possível problematizar as vivências empobrecidas que chegam à escola e, assim, pensarmos estratégias de emancipação dos sujeitos.

Portanto, considerar a pobreza nos contextos escolares significa reconhecer as realidades sociais vivenciadas por esses estudantes, as relações com seus modos de vida e, conseqüentemente, como essas realidades podem e devem ser pensadas dentro dos currículos escolares. Partindo dessa perspectiva, entendemos que, em suas práticas cotidianas, a escola deve pautar o debate sobre a pobreza porque, justamente, diz respeito à vida concreta do conjunto daqueles e daquelas que transitam em seus espaços/tempos, principalmente dos/das estudantes, o que influencia diretamente o direito de os empobrecidos saberem por que estão nessa condição.

Assim, não dá mais para desconsiderar as vivências dos coletivos empobrecidos que chegam à escola ou tratá-las simplesmente como questões de assistência social ou de caridade. Inspirado nos trabalhos de Miguel Arroyo, cujas obras vêm movimentando a discussão sobre pobreza e extrema pobreza no âmbito da pedagogia e das práticas escolares, concordamos que “o saber-se pobres” é um direito que deve ser garantido aos estudantes na e pela escola.

Partindo do reconhecimento de que toda experiência vivida produz saberes, logo as vivências dos sujeitos com a pobreza e extrema pobreza devem ser compreendidas, nos contextos escolares, como lugares de conhecimentos que não podem ser desconsiderados e que requisitam outros olhares, o que nos faz indagar: que respostas éticas, políticas e pedagógicas temos construído diante desse verdadeiro drama humano? Que interpelações nos vêm dos *sujeitos-corpos-vidas precarizadas* e ameaçadas que se apresentam nas cenas escolares cotidianas como “alunos problemáticos”, “pessoas agressivas” e “jovens que nada querem”?

Tais questões nos desafiam e nos colocam diante de um fenômeno (o empobrecimento) que tem sido o desencadeador de distintas formas de precarização da vida, atentando contra uma parcela considerável dos jovens brasileiros, sobretudo os que vivem nas regiões configuradas como periféricas. Portanto, é fundamental conhecê-lo em suas bases estruturais para pensarmos possibilidades reais para seu enfrentamento. Para isso, estamos convencido da necessidade de ultrapassarmos os certames da economia e da assistência social e encarar a pobreza (e seus efeitos) como uma questão multifacetada que incide diretamente sobre o direito de ser e existir em condições aceitáveis, no que tange à dignidade e autonomia humanas.

3. 2 A POBREZA COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL

Muitas produções científico-acadêmicas que abordam a pobreza (Codes, 2008; Cararo, 2015; Carneiro, 2005; Leite, 2008; Nascimento, 2013) indicam distintas possibilidades analíticas acerca desse fenômeno, apresentando elevado grau de controvérsias, principalmente no que se refere às causas e aos critérios que a definem. Essa constatação nos permite dizer que estamos diante de uma temática abrangente e polissêmica, cujo enunciado, tomado sem maiores considerações, aponta para o terreno movediço das contradições discursivas e da multiplicidade de posturas. Impõe-se, de início, como consideração fundamental, o fato de que a categoria “pobreza” não é sólida e estável, inexistindo, portanto, um conceito objetivo, que tenha validade universal.

As vivências com diversas realidades que empobrecem as juventudes (violências, questões de gênero, racismo, trabalho precarizado, entre outras), evidenciadas nos diálogos com os jovens, fizeram-nos compreender que a pobreza não é exclusiva à esfera econômica, como mera carência material, embora haja uma tendência em identificá-la a partir de sua face mais imediata, ou seja, daquilo que os sujeitos precisam para sobreviver. Por muito tempo, eram consideradas “pobres” as pessoas cujas necessidades diárias de subsistência não eram devidamente satisfeitas porque lhes faltavam condições mínimas de acesso a recursos materiais. Por essa razão, ancoravam-se as estratégias de enfrentamento no campo da ajuda e, até hoje, existem várias políticas (e que são importantes) que planejam solucionar a questão pela via da transferência de renda.

A subsistência, portanto, foi a primeira preocupação que perpassou o debate sobre pobreza, indicando, nesse cenário, o aumento da renda como a principal estratégia de enfrentamento

dessa condição. Os estudos de Carneiro (2005) e Codes (2008) evidenciam que o enfoque monetário é uma perspectiva muito usada, ainda hoje, para caracterizar os sujeitos como pobres ou não. Só para exemplificar, o Banco Mundial, em 2021, considerava estar na linha de pobreza quem ganhava até R\$ 486 (convertidos em moeda local)¹⁸ por mês; já os que tinham ganhos de apenas R\$ 168 mensais estavam abaixo da linha da pobreza.

Embora a carência material perpassasse as experiências de muitos jovens com os quais nos relacionamos, não foi ela nossa principal métrica, justamente porque percebemos que esse elemento não é determinante na constituição desses sujeitos. A partir do diálogo com os jovens, observamos que lhes é negado o direito de exercer as capacidades necessárias para viverem dentro do que é humanamente aceitável e justo, isto é, a eles é negada a possibilidade de acessar bens essenciais a uma vida digna e que não se restrinjam exclusivamente à esfera material. São jovens empobrecidos, cujo viver precarizado os lança à própria sorte, condenando-os, muitas vezes, a permanecer nos mesmos lugares sociais que ocupam porque não foram asseguradas a eles as condições necessárias para se constituírem dentro de outras possibilidades.

Esses jovens nos falam de experiências fragilizadas com o trabalho, denunciam facetas das violências que os agridem, de contextos precários e desiguais que os atravessam por diferentes formas de empobrecimento que ultrapassam o caráter econômico. Percebemos que a carência material se evidencia como uma questão grave que perpassa as vivências juvenis, mas não é a única. Essa constatação nos leva a reconhecer que existem outras dimensões da pobreza atravessando as juventudes e marcando as maneiras como esses jovens se constituem como sujeitos e organizam suas vivências.

A ideia de pobreza para além de questões relacionadas com a subsistência e, conseqüentemente, com o aumento de renda, é discutida em vários estudos sobre a temática (Codes, 2008; Carneiro, 2005; Nascimento, 2013) e sugere incluir no escopo desse debate outras necessidades humanas que não se enquadram, propriamente, no campo das carências materiais, como consumo de bens sociais (saúde, educação, moradia) e serviços, ampliando o olhar acerca do problema. Entretanto, esbarra em definir estratégias de mensuração, uma vez

¹⁸ Informação com base em matéria publicada na Agência de Notícias do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em: 18 out. 2023.

que, considerando a diversidade das experiências humanas, a noção de necessidade torna-se relativa e imprecisa. Logo, compreendemos que tal pressuposto não dá conta de contornar uma problemática dessa natureza.

Portanto, ao abordarmos a relação da pobreza com as juventudes e os espaços/tempos escolarizados, reconhecemos a dificuldade em delimitar um conceito capaz abarcar as diferentes dimensões do problema que aparecem nos diálogos com os jovens. Como não nos detemos, necessariamente, nos aspectos econômicos da questão, optamos por abordá-la e compreendê-la a partir da perspectiva *multidimensional*.

Tal opção se justifica por entendermos que se trata de um fenômeno social complexo, que não se reduz exclusivamente às necessidades materiais de bem-estar, mas está estreitamente relacionado com a ausência de condições de se organizar a vida dentro de parâmetros humanos aceitáveis (Codes, 2008). Trata-se de “[...] um conjunto de problemas mais abrangentes, constituintes de um emaranhado de fatores que se retroalimentam [...]” (Codes, 2008, p. 24).

Os jovens nos falam de experiências precarizadas que se retroalimentam e dificultam as possibilidades de superação, fazendo com que processos que geram dependências permaneçam por gerações, como nos relata uma estudante durante os diálogos: “Minha vó chegou aqui, vinda da Bahia, e foi trabalhar em casa de família; não teve condições de estudar. Minha mãe trabalha ‘pros’ outros, também... fico pensando [pausa] no que eu vou fazer da vida pra mudar isso” (Aluna, 2022). Essa fala é reveladora de percursos de negação de oportunidades que, ao permanecerem inquestionáveis, produzem e acumulam desvantagens para aqueles que se configuram como sujeitos desfavorecidos (Codes, 2008), mantendo os quadros de exclusão presentes em nossa sociedade.

A concepção multidimensional de pobreza busca abordar esse problema considerando sua complexidade e a intersecção da renda com outras questões sociais, como saúde, educação, habitação, participação política, igualdade entre os sexos etc. Conforme Matei (2017, p. 43),

[...] seu foco volta-se para o comportamento de indicadores relativos às condições de vida das pessoas. Neste caso, a pobreza é definida como um fenômeno revelador da incapacidade dessas pessoas de atingirem certas condições mínimas que lhes permitiriam uma vida mais adequada e onde elas pudessem desenvolver todas as suas capacidades [...].

É preciso considerar, ao ampliarmos esta discussão, que, quando falamos em “incapacidade”, na perspectiva da pobreza multidimensional, não estamos nos referindo a uma característica negativa do sujeito, caso contrário estaríamos admitindo a hipótese de que os empobrecidos estão nessa circunstância porque não foram “capazes” de organizar a vida de outra maneira e, por essa razão, são culpados por serem pobres. Na contraposição dessa lógica, a ideia de incapacidade indica que os sujeitos, com o que lhes fora ofertado, não conseguiram se organizar ou foram privados de atingir o mínimo necessário a uma vida mais adequada.

Com base nos estudos de Amartya Sen (2000), cuja obra tem sido muito debatida quando se buscam compreensões multidimensionais da pobreza, existem condições fundamentais que, ao serem contempladas, permitem aos sujeitos estruturarem suas vidas dentro de padrões mínimos aceitáveis. Assim, a inexistência dessas condições impede esses sujeitos de funcionarem,¹⁹ ou seja, retira deles a capacidade de ação e a possibilidade de se constituírem em liberdade e autonomia. Para Sen (2000), portanto, a pobreza está relacionada com a privação das capacidades básicas que potencializam o agir. Desse modo, devemos considerar os elementos constitutivos da vida (alimentação, saúde, bem-estar físico e social, felicidade) que precisam estar articulados quando se analisam os níveis de realização pessoal e comunitária dos sujeitos (Cararo, 2015).

Existem capacidades elementares a serem consideradas, como estar livre da fome, da subnutrição, da morte prematura, bem como liberdades associadas, como saber ler, escrever, direito à participação política e à expressão (SEN, 2000), para que os sujeitos possam funcionar, isto é, tenham espaços e condições para agir livremente em termos de organização da vida e possam alcançar determinado grau de satisfação de suas necessidades. É importante mencionar que a ideia de capacidades, conforme colocada por Sen (2000), está associada à necessidade de se pensar alternativas nas esferas políticas para que os sujeitos possam ter as mesmas oportunidades e exercer o direito de escolher levar a vida como quiserem.

Assim, “[...] tanto as leis como o Estado devem ser determinados para promover a liberdade de ser e de escolher, para promover as capacidades das pessoas [...]” (Cavalcanti, 2019, p. 182). Com isso, apresentam-se à discussão outras variáveis para os estudos científicos sobre a

¹⁹ O termo *funcionamento*, na perspectiva de Amartya Sen, *apud* Cararo (2015) indica um conjunto de condições fundamentais (renda, saúde, trabalho, serviços públicos) para que os sujeitos levem a vida adiante e em condições mínimas de bem-estar e autonomia.

pobreza, como as “[...] disposições sociais e econômicas (por exemplo, serviços de educação e saúde) e os direitos civis (a exemplo do direito de participar de discussões e averiguações públicas)” (Sen, 2000, p. 17).

As análises de Sen (2000) apontam um fator relevante para as reflexões contemporâneas sobre a pobreza: não é somente a falta de recursos econômicos que gera o problema, mas também a ausência de condições para que os sujeitos acessem aquilo que é imprescindível para a satisfação de suas necessidades. Cararo (2015, 143) indica que essa nova perspectiva situa o debate “[...] no campo da reflexão sobre a justiça social, enfocando a pobreza em suas implicações legais, políticas e sociais [...]”.

Essas reflexões influenciaram as escalas de mensuração, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), utilizadas pela Organização das Nações Unidas para avaliar e medir políticas de desenvolvimento econômico. Em entrevista publicada pela *Folha de São Paulo*, Sen (2022) enfatiza que qualquer discussão econômica precisa ter como fundamento a necessidade dos seres humanos. Segundo ele, o modelo econômico pode até variar e assumir distintas formas, mas “[...] O principal é até que ponto há justiça, até que ponto há oportunidade para diferentes pessoas participarem de um trabalho econômico que envolva todos nós [...]” (Folha de São Paulo, 11 de novembro, 2022).²⁰

Dada a complexidade da pobreza e de suas implicações nas vivências dos sujeitos atingidos por ela, os mecanismos de transferência de renda empreendidos ao redor do mundo, quando executados de maneira isolada, vêm se demonstrando incapazes de solucionar a questão dos empobrecidos. Codes (2008) nos diz que as penúrias impostas aos que vivem nessa condição são múltiplas e assim devem ser tratadas, pois não se esgotam nos aspectos materiais e individuais, mas incluem relações sociais que se entrecruzam. Carneiro (2005) introduz outras variáveis na discussão da temática, como serviços básicos (saúde, educação, moradia) e dimensões psicossociais da existência humana, como autoestima, autonomia, participação, demonstrando que não se resolve o problema somente ampliando renda, mas estruturando condições que capacitem os sujeitos para o acesso à cidadania plena.

²⁰ A reportagem mencionada, na íntegra, está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/11/economia-e-secundaria-o-que-importa-sao-as-pessoas-diz-amartya-sen.shtml>. Acesso em: 27 out. 2023.

Acerca desse aspecto, Telles (1993) indica o caráter indissociável entre pobreza e cidadania, chegando a afirmar que o termo “pobre” é insuficiente para dar conta de compreender a complexidade de relações que perpassam essa condição social. Para ela, pobreza e pobres acabam sendo categorias superficiais. O que existe, na realidade, são sujeitos e grupos sociais vitimados pela negação de direitos. Codes (2008, p. 16) afirma que “[...] a busca de uma sociedade mais justa e igualitária e o enfrentamento da pobreza passam pela defesa dos direitos de cidadania para todos”.

Entendemos a pobreza como uma ameaça à cidadania, por possibilitar diversos impedimentos para que os sujeitos funcionem como queiram, ceifando deles o direito de existir em condições dignas, já que tal problema ultraja os seres humanos em diferentes aspectos: materiais, subjetivos, políticos e sociais (Codes, 2008), que se manifestam de diferentes formas e em diversos contextos. Tal como fizera Cararo (2015), compreendemos que estamos diante de um fenômeno multifacetado e diverso, que nem sempre é totalmente visível de imediato, tornando as análises exclusivamente econômicas e assistencialistas insuficientes e limitadas.

Tendo em vista o olhar multidimensional acerca das várias facetas da pobreza e, conseqüentemente, para contradições existentes nas vivências e contextos empobrecidos, consideramos reducionistas os olhares apenas pelo prisma da subsistência pura e simples. Seguindo a interpretação de Carneiro (2005), existem fenômenos que ameaçam a sobrevivência dos sujeitos que não são exclusivos à escassez material. Além disso, mecanismos que almejam solucionar os baixos níveis de rendas por si sós demonstraram-se insuficientes para a erradicação do problema, embora tenham reduzido seus índices em vários lugares, inclusive no Brasil.

Reforçando essa concepção, Rezende (2014), ao analisar os Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDH), encomendados pela Organização das Nações Unidas (ONU), avalia que a pobreza possui muitas dimensões, logo não podemos compreendê-la somente pelo prisma monetário. Em sua análise,

[...] não tomar a pobreza como resultado somente do baixo nível de renda é o caminho mais indicado para desenvolver um rol de propostas aptas a atingir as muitas esferas da vida daqueles indivíduos subjugados pela privação e impotência que aflingem uma parte dos habitantes do planeta (Resende, 2014, p. 27).

Com base nas vivências constituídas com os participantes da pesquisa, percebemos que as problemáticas por eles compartilhadas não podem ser enquadradas por meio de construções unidimensionais, considerando separadamente os atravessamentos da pobreza, quer pela renda, quer pelas necessidades básicas. Entendemos que esses aspectos não são isolados, mas se retroalimentam e geram círculos viciosos que vão persistindo e produzindo outras dependências. Sob esse ponto de vista, as carências materiais são resultantes da pobreza e, ao mesmo tempo, impulsionam diversas formas de empobrecimento.

Somando-se a isso, estudos²¹ renomados e internacionalmente referenciados indicam que, diante da rapidez com que a sociedade se transforma e da velocidade com que outras sociabilidades são produzidas, as estratégias de análise e mensuração da pobreza devem atentar para as mudanças de padrões de vida, hábitos culturais, papéis sociais e relações de trabalho, que vão modificando a concepção de necessidades básicas. Assim, o que se configura como carência para um grupo de jovens pode não ser a mesma coisa para outro; as necessidades não são iguais, embora esses sujeitos coabitem no mesmo espaço e estejam inseridos em uma mesma conjuntura social.

Compreendemos que a abordagem multidimensional direciona olhares para diferentes demandas humanas, considerando outros marcadores que privam os sujeitos daquilo que é necessário para viver de modo satisfatório, inclusive em áreas como trabalho, lar, família, vizinhos (Nascimento, 2013). Aqui, em nosso entendimento, abre-se um vasto campo de discussão que nos permite avistar as situações sociais que vêm negando aos sujeitos uma série de direitos fundamentais. Assim, os empobrecidos são aqueles para os quais as capacidades necessárias para serem cidadãos são contextadas e negligenciadas. A apreciação advinda dessa ideia nos permite inferir que a carência material é um dos efeitos visíveis da pobreza, mas não o único. Cidadania não se resume à satisfação de necessidades imediatas, mas pressupõe, por antecipação, que sejam dadas aos sujeitos oportunidades reais para que eles próprios organizem suas vidas.

Os jovens nos falam de vivências com a pobreza que se expressam nos extremos do mercado de trabalho, no submundo da informalidade, nas evidentes lógicas excludentes, na deteriorização dos já precários serviços públicos que, cotidianamente, atentam contra suas

²¹ Townsend (1993, *apud* Codes, 2008).

existências e fragilizam esse momento da vida. A pobreza é uma realidade que nos inquieta (ou que deveria nos inquietar), choca (ou deveria chocar) a sociedade e deve ser encarada como uma ferida latente a nos recordar de tantos atrasos que nos envergonham (Telles, 1993). Por essa razão, as experiências desses sujeitos com a pobreza não podem ser interpretadas dentro de concepções universalistas e marcadores fixos, desconsiderando os diferentes atravessamentos nas singularidades com que a condição juvenil é vivenciada e sentida.

É importante mencionar, para aprofundamento, a proposta de um Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), elaborado pela Universidade de *Oxford* e tomado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que permite mensurar e comparar níveis desse problema em diferentes países em desenvolvimento. O denominado *Global Multidimensional Poverty Index* (MPI) possui dez indicadores de pobreza, correlacionando saúde, educação, acesso à eletricidade, moradia, saneamento, artefatos como celular, computador e demais dimensões ligadas às condições de vida.

O Brasil não possui um IPM oficial, embora tenhamos iniciativas exitosas construídas e testadas por entidades e pesquisadores ligados à questão, principalmente as que partem dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), levando em consideração ausências de vulnerabilidade, conhecimento, trabalho, disponibilidade de recursos, desenvolvimento infantil e condições habitacionais (Barros; Carvalho; Franco, 2006).

Reforçamos que o caráter multidimensional nos permite abordar aspectos sociais da pobreza que não se limitam unicamente aos campos materiais e individuais, mas estão ancorados no âmbito das relações sociais, do acesso ao trabalho, aos cuidados. Nascimento (2013) sustenta esse raciocínio quando infere que, por esse viés, é possível compreender os problemas ligados à pobreza tanto em termos de causas como de consequências. Codes (2008) pontua que essa abordagem permite um olhar mais aproximado para as situações em que as necessidades humanas não estão sendo satisfeitas e diferentes fatores estão interligados.

A concepção em análise, a nosso juízo, comporta as experiências de pobreza que perpassam as vivências dos jovens com os quais dialogamos durante a pesquisa. Dentre elas, destacamos os entraves no acesso ao primeiro emprego formal, as questões ligadas ao preconceito de gênero e ao racismo, as distintas formas de violências, a precarização das condições de lazer e cultura, resultantes do olhar estereotipado direcionado às juventudes empobrecidas e da ausência de

espaços que evidenciem os saberes e conhecimentos que esses sujeitos possuem. Entendemos que a pobreza, compreendida nas suas múltiplas facetas, ameaça os jovens, condicionando suas trajetórias e inviabilizando perspectivas de realização pessoal e profissional, por lhes negar os meios para atingi-las.

Ao ampliarmos a compreensão de pobreza sob a perspectiva da multidimensionalidade, observamos que as juventudes que vivem em contextos empobrecidos, embora possuindo potencialidades de desenvolvimento em termos sociais, econômicos e humanos (Grosso, 2016), são perpassadas por diversas privações que perpetuam e ampliam a exclusão social, impedindo-as de “funcionar” em termos de trabalho, saúde, educação, acesso a bens culturais e oportunidades. Assim, os jovens não conseguem exercer o próprio protagonismo, são lançados ao limite da sobrevivência e, de certa maneira, impactados fortemente em suas possibilidades de escolhas.

Os participantes da pesquisa são atravessados, em suas vivências, pela somatória de muitos marcadores de pobreza multidimensional, que os priva do acesso a direitos fundamentais e que, em grande parte, os lança na direção da criminalidade. Dentre eles, gostaríamos de pontuar a desocupação juvenil, experiências frágeis e precarizadas com o trabalho formal e o fenômeno da exclusão escolar que, em muitos casos, ocorre com o sujeito inserido no processo de escolarização, tornando-se ainda mais complexo e problemático.

Acerca da relação das juventudes com o trabalho e da desocupação juvenil, o Ipea e a OIT, em uma série de estudos²² sobre jovens e mercado de trabalho na pandemia, demonstraram a ampliação das vulnerabilidades dessa população, levando em consideração os anos compreendidos entre 2013 e 2021. Segundo esses órgãos, a crise econômica decorrente do contexto pandêmico afetou os jovens, especialmente as mulheres, de maneira rápida e com consequências maiores do que em qualquer outro grupo. No quesito ocupação, esse público somava mais da metade dos trabalhadores desocupados e a pandemia, além de aumentar a inatividade, deixou a marca do desalento nesses jovens e, muitos deles, desistiram de almejar um emprego formal.

²² Os estudos a que nos referimos podem ser conferidos no sítio virtual do Ipea. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201230_bmt_70.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

O ingresso nas relações de trabalho, em condições dignas e com remuneração justa, é, sem dúvida, uma experiência importante para os jovens, pois contribui para a formação humana desses sujeitos, participando da aquisição de dadas responsabilidades e do ingresso na vida adulta. Entretanto, nos contextos empobrecidos, movidos por desejos simbólicos e demandas em torno da composição do orçamento familiar, os jovens se veem obrigados a se inserirem cada vez mais cedo nesse universo, em experiências intertemetentes e insalubres.

Nessa perspectiva, o trabalho juvenil se reveste de uma dimensão dialética, pois é, ao mesmo tempo, uma imposição ditada por um conjunto de necessidades e a oportunidade de autonomia econômica que permite o acesso ao consumo, inclusive no que tange ao lazer e à cultura. No entanto, o que observamos, geralmente, são experiências fragilizadas e precarizadas marcando o ingresso dos jovens no mercado de trabalho formal, frustrando expectativas futuras e diminuindo o leque de oportunidades.

Para P., uma das participantes da pesquisa, parte do envolvimento dos jovens empobrecidos com a criminalidade se deve à falta de perspectivas mais promissoras e que possam alimentar outros sonhos: “[...] se você não tiver uma oportunidade, ‘cê’ acaba indo pelo ‘caminho errado’ e, antes dos 18 anos, você morre [...]”. Quando questionada acerca do que seriam essas “oportunidades”, ela complementa:

[...] com 14 anos você entra no Menor Aprendiz, com 17 você faz um estágio, pra quem é de ‘pele mais clara’. Eu sou uma pessoa que desde sempre tentei e nunca consegui. As únicas oportunidades que apareceram para mim foram as que eu já citei e o tráfico de drogas, uma coisa que eu poderia ter escolhido e não escolhi, mas isso é por caráter. Eu sempre tive um sonho e quero realizar; só que, por mais que seja fácil essa vida [pausa], porque é fácil ser olheira, ser mulher de vagabundo [...], mas, querendo ou não, você suja sua imagem, suja seu nome; você não é mais uma pessoa de respeito e com essa falta de oportunidade, você não consegue nada. Além de não conseguir nada pelo bairro, não consegue nada pela sua cor. Então, se você entra nisso, só piora a situação (P., 20 set. 2022).

De fato, a ausência de oportunidades para as juventudes, principalmente as que residem em bairros periféricos, é um problema que vem se mantendo por décadas e é desencadeador do envolvimento dos jovens com práticas ilícitas, como a indústria das drogas e demais dimensões da criminalidade. A pressão por um lugar na teia social, compatível com muitas necessidades de sobrevivência não satisfeitas, acaba posicionando esses sujeitos na rota de experiências degradantes e questionáveis.

Abramovay (2002) afirma que a associação controversa entre o desejo e/ou necessidade de possuírem recursos materiais e/ou simbólicos disponíveis em uma sociedade e o acesso efetivo às condições reais para obtê-los oportunizam situações de vulnerabilidade. Embora devamos ter um cuidado imenso em não cair na armadilha de considerar a violência como uma espécie de consequência direta da pobreza, não podemos desconsiderar, totalmente, que, em muitos casos, os atos vistos como violentos e que envolvem a participação de jovens são resultantes da perversa negação de direitos contida nas relações capitalistas, o que precariza as vivências dos sujeitos, colocando-os em patamares que os invisibilizam. Muitos jovens empobrecidos, diante das privações que segregam e excluem são seduzidos a trilhar caminhos que os violentam em uma ilusória tentativa de visibilidade e pertencimento a um lugar social, ainda que questionável, tornando-se, ao mesmo tempo, protagonistas e vítimas.

Um outro indicador de pobreza multidimensional que vem impactando as juventudes periféricas e merece nossa atenção é a exclusão escolar. Uma pesquisa²³ da Unicef, divulgada em 2021, demonstrou que, de de 5,1 milhões de meninas e meninos que não tiveram acesso à educação em decorrência do fechamento das escolas e do ensino remoto, 31,2% tinham de 15 a 17 anos, caracterizando a faixa etária mais excluída da escola.

Os jovens empobrecidos, que já se encontravam em situação vulnerável, foram os mais impactados; as regiões Norte e Nordeste do Brasil foram as mais atingidas; os pretos, pardos e indígenas tiveram as maiores violações. Entre os fatores causadores dessa tragédia, o estudo sugere o deficitário acesso à internet, ferramenta fundamental nas atividades assíncronas realizadas durante a pandemia, que é uma realidade entre os segmentos mais empobrecidos da população brasileira.

No Brasil, o cenário pandêmico evidenciou e agudizou uma questão já crônica, que é a deficitária situação educacional dos jovens empobrecidos. Para Corbucci *et al.* (2009), tal problema tem raízes estruturantes no acesso restrito à educação infantil e na baixa efetividade do ensino fundamental em termos qualitativos, fazendo com que os sujeitos cheguem à juventude com elevada defasagem educacional que, somada a agravantes socioeconômicos, participa diretamente na ampliação das taxas de abandono escolar.

²³ O estudo completo pode ser consultado no sítio virtual do Unicef/Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2002.

Os autores apontam dois caminhos possíveis para a superação desse problema: um deles é a universalização do acesso e da conclusão do ensino fundamental dentro de padrões mínimos de qualidade; quanto ao outro, trata-se da ampliação de oportunidades de ingresso dos jovens no ensino superior e com condições de permanência para as juventudes provenientes das camadas mais subalternizadas (Corbucci *et al.*, 2009).

Dayrell e Jesus (2016) afirmam, ainda, que o peso do contexto socioeconômico e aspectos culturais das famílias dos jovens são elementos que também precisam ser considerados na análise da exclusão escolar entre as juventudes empobrecidas. Para eles,

[...] a pouca escolaridade das famílias das camadas populares, boa parte delas apresentando uma migração rural relativamente recente, reforça uma diferença cultural significativa, com a predominância da cultura oral, formas de socialização com valores e visões de mundo próprias, entre outras características, que também vão interferir nas relações que essas famílias estabelecem com a escola [...] (Dayrell; Jesus, 2016, p. 411).

É indiscutível, portanto, que as desigualdades sociais que impactam parte considerável dos jovens brasileiros vêm privando esses sujeitos do acesso a um bem fundamental, como a educação, e tal privação configura-se como um obstáculo ao rompimento do ciclo de pobreza, uma vez que mantém os empobrecidos nos lugares reservados, historicamente, a eles/elas. Além disso, as pessoas que são lançadas e mantidas nessa condição acabam sendo as mesmas vitimadas pela cíclica reprodução das vulnerabilidades.

Portanto, considerando a perspectiva multidimensional e macroestrutural, entendemos que os jovens que participam desta pesquisa apresentam, em seus corpos e vivências, diversas experiências com a pobreza. São, em larga medida, oriundos de famílias de trabalhadores assalariados, convivem com baixos salários e/ou desemprego dos pais; muito cedo, buscam ocupações remuneradas para colaborar com o orçamento doméstico; convivem com realidades violentas que os afetam e provocam desencanto com as instituições sociais, entre elas, a escola, descrença em relação ao que essas instituições lhes oferecem e incertezas sobre projetos futuros.

Durante as vivências no campo da pesquisa, os jovens nos mostraram outras faces desse fenômeno que não aparecem de imediato e que escapam ao que sabemos pelas explicações conhecidas e pelos paradigmas de análise já explicitados. Isso não quer dizer que a precarização econômica que priva esses jovens do acesso a bens fundamentais para uma vida dentro de

padrões sociais razoáveis não deva ser considerada. Porém, precisamos entendê-la como sintoma de um processo mais abrangente que vem negando às juventudes o direito de constituir suas existências alicerçadas em dignidade e autonomia.

Retomando o diálogo com Arroyo (2012, 2013, 2015), não podemos naturalizar a pobreza e tratá-la exclusivamente no campo da ajuda; é inadmissível conviver com ela como se fosse um fenômeno natural; é inaceitável justificá-la sob o argumento de que “sempre existiram pobres no mundo”; e, acima de tudo, é inconcebível responsabilizar os sujeitos empobrecidos pela própria condição sob a falácia da “falta de esforço” e da “preguiça” para o trabalho. Tal problemática deve ser encarada por toda a sociedade como um grave atentado à dignidade humana e à vida, justamente porque priva os seres humanos do direito de existir. Desse modo, os jovens empobrecidos que transitam nos espaços/tempos escolares exigem de nós outros olhares, não aqueles caritativos, assistencialistas e sentenciadores, mas os que provocam outras práticas escolares e produzem novas possibilidades de ação/emancipação.

3.3 JUVENTUDES EMPOBRECIDAS E ESCOLARIZAÇÃO

Histórica e socialmente, há uma tendência em encarar a juventude como “uma fase da vida” marcada por instabilidades e associada a irresponsabilidades, categorizando os jovens como “incapazes” de tomar as próprias decisões. Essa concepção ganha contornos peculiares quando abordamos as juventudes empobrecidas, quase sempre tratadas sob o prisma assistencialista, moralista e caritativo. Desses sujeitos, como o tempo para experimentação e erro é reduzido e, em muitos casos, inexistente, são cobrados obrigações e compromissos característicos dos adultos, como o ingresso no mundo do trabalho formal e ocupações familiares, levando-os, muito precocemente, a experiências nem sempre afirmativas desse momento da vida. Assim, ser jovem em contextos empobrecidos e extremamente desiguais acaba sendo desafiador e, por vezes, doloroso.

Reforçamos que as juventudes empobrecidas deparam-se, em seus cotidianos, com realidades que as frangilizam, violências que as vulnerabilizam e deixam, em seus corpos e vivências, cicatrizes de direitos negados ou negligenciados, inclusive pelas instituições sociais que deveriam protegê-las, como família e escola. Os diálogos com os sujeitos da pesquisa nos apontam traços da condição juvenil vivenciada sob diversas experiências de precarização, que negam aos jovens as oportunidades de se constituírem como sujeitos sociais livres e autônomos,

capazes de serem artífices da própria história e protagonistas de suas escolhas. Dialogamos, portanto, com jovens que, por razões diversas, foram levados a experimentar situações que os violam em diferentes aspectos. Por isso, constroem formas peculiares de produção de significados acerca de si mesmos e da realidade na qual eles estão inseridos, elaborando, assim, um jeito próprio de enxergar o mundo e se posicionar diante dele.

Por outro lado, esses sujeitos, ainda que tensionados por necessidades que se impõem, constituem-se dentro de um arcabouço de vivências peculiares que os colocam em contato com dilemas e contradições que, de certa forma, contribuem para um relativo grau de emancipação e autonomia. Isso significa dizer que experiências com realidades empobrecidas de diferentes modos e desde muito cedo impactam a condição juvenil e marcam as trajetórias de vida desses sujeitos, arquitetando outras estruturas de sociabilidades distintas das apregoadas pelas instituições sociais tradicionais, constituindo-se em um código próprio de valores, como nos sugere essa enunciação: “Vêi a gente tem que se virar muito cedo, sabe [pausa]. A vida, aqui, não é lá essas coisas, não. É uma questão de sobrevivência. Aqui, mano, se der mole, dá ruim. Aí, assim, a gente aprende a ficar esperto, não pode vacilar” (Aluno, 2022).

Durante os diálogos, nas entrelinhas, os jovens nos provocaram a olhar e compreender as estratégias elaboradas nos contextos de negação de direitos e precarização de vidas como formas “inteligentes” de garantir a própria “sobrevivência”. Isso quer dizer que, no cotidiano das relações, esses sujeitos questionam e rompem com as estruturas tradicionais de socialização, tendo em vista a manutenção da própria existência. Portanto, fica evidente, em nosso entendimento, que muitas práticas juvenis, que emergem de vivências empobrecidas e são consideradas no imaginário social como insurgentes ou rebeldes, são modos particulares de se colocar no mundo e enfrentar realidades tão perversas. Nesse sentido, tais estratégias podem se configurar em alternativas – muitas delas questionáveis – à ausência da institucionalidade em termos de garantia de oportunidades e horizontes mais promissores para esses sujeitos.

Partindo dessa premissa, muito do que é interpretado socialmente como manifestação de comportamentos rebeldes, expressão comumente usada para adjetivar as juventudes empobrecidas, tem estreita relação com realidades precarizadas, historicamente desiguais e injustas. Nesse sentido, é imperativo que olhemos, mais atentamente, para o complexo de símbolos, normas, crenças e práticas próprias desses jovens, denominadas nesta dissertação de “culturas juvenis”, que são compartilhadas entre eles e acabam se metamorfoseando no macro

do tecido social. É impossível, no diálogo com essas juventudes, desconsiderar esses modos de vida ou abordá-los somente pelo prisma da insurgência e da rebeldia, tomadas como características negativas dos sujeitos. Há racionalidade e intencionalidade nessas práticas, mesmo que não aparentes.

Para não cairmos na vala rasa da ingenuidade e abordar as expressões de culturas juvenis nos contextos empobrecidos somente como estratégias de resistência e afirmação da vida que partem de necessidades imediatas a serem satisfeitas, chamamos a atenção para o fato de que muitas dessas expressões, sobretudo as que emergem de rupturas com valores oriundos das estruturas tradicionais de socialização, fazem parte de um movimento maior que, desde a Modernidade, vem introduzindo novos modos de vida que são disseminados e compartilhados mundo afora, independentemente de características geográficas, regionais e peculiaridades culturais. É evidente que os jovens empobrecidos participam desses aspectos mais globalizados da cultura, principalmente em termos de consumo de artefatos tecnológicos, estilos de vestir, gostos musicais, entre outros.

Groppo (2022) assinala que, mesmo as ações juvenis que tendem à contestação de ordenamentos sociais vigentes, como os novos movimentos estudantis, os de contraculturas, de minorias, de feminismo e de ecologismo, têm como denominador comum a juventude real “[...] presumida ou assumida de seus integrantes, da fonte de seus slogans ou da sua motivação” (Groppo, 2022, p. 19). Isso equivale dizer que a ideia de condição juvenil é uma espécie de “categoria social estruturante comum”, ou seja, é o lugar para onde convergem e se encontram os diferentes modos de ser e viver a juventude. Podemos dizer com isso que, independentemente daquilo que se apresenta como particularizado na ação dos sujeitos, o fato de “serem jovens” atravessa todas essas experiências como elemento comum.

Para esse autor, ao gerar a categoria social denominada juventude, a Modernidade criou também os marcadores que a contornam, como funções etárias, necessidade de escolarização, disciplinarização de costumes, tempo para crescimento físico-psíquico medido em anos, instrumentos jurídicos para determinar responsabilidades criminais, cíveis (Groppo, 2022), fazendo com que alguns aspectos que fazem parte das chamadas sociedades modernas se apresentem como universalizantes. Ainda que compreendamos a diversidade de formas com que essa experiência social é experimentada, não podemos negar a existência de elementos

estruturantes que independem do arbítrio dos sujeitos, uma vez que tal experiência não está descolada da realidade social, de suas contradições e ambiguidades.

Diante das incongruências que perpassam esse debate, é importante não perder de vista o fato de que a juventude é uma experiência social que se constitui no imbricamento com outras experiências sociais e nunca isolada delas. Segundo Groppo (2022, p. 21), qualquer análise que “[...] não leve em conta a diversidade real ou possível das vivências dessa fase da vida corre o perigo de tornar-se pouco explicativa ou pouco fecunda”. Em outras palavras, as experiências constitutivas dos sujeitos que denominamos “jovens” não são alheias ao conjunto das demais experiências sociais, como classe econômica, gênero, condição urbana ou rural, filiação religiosa, etnia, nacionalidade, disparidades regionais e situação econômica.

Como sujeitos sociais, imersos em realidades cada vez mais cosmopolitas, os jovens empobrecidos não são alheios aos fenômenos globais que são transgeracionais. Todavia, as vivências constituídas a partir de realidades precarizadas fazem com que esses jovens, oriundos das camadas mais populares da sociedade, recriem esses valores e produzam formas próprias de inserção no mundo, ressignificando as já sedimentadas nos arranjos societários e elaborando outras estratégias. Nesse processo, constroem, nos espaços/tempos em que transitam saberes, identidades e comportamentos, evidenciando-se como atores sociais que protagonizam na cena diária um jeito específico de viver essa condição. Assim, essas juventudes tensionam as estruturas que, historicamente, tendem a silenciá-las e mostram, com suas vivências, mesmo aquelas que as vitimam e as fazem sofrer, leituras de mundo (Arroyo, 2014) e representações de realidade que não podem ser desconsideradas.

Falar de juventudes empobrecidas, portanto, é compreender que estamos diante de um processo amplo e complexo de constituição de sujeitos plurais e, ao mesmo tempo, específicos. Plurais, porque esses jovens estão conectados a essa cultura globalizada e de dimensões transcontinentais que os atingem. Entretanto, a forma de viver essa condição se arquiteta e se organiza dentro das especificidades que os abarcam: situação de pobreza, de vulnerabilidade, de gênero, de raça, exposição às várias expressões de violências, de segregação, de preconceitos, entre outras.

Esses sujeitos, plurais e diversos, mas com demandas específicas, por muitos vistos como receptáculos do conhecimento e destinatários da formação para a vida a ser dada pela escola,

agora, dominam a cena escolar com um amplo repertório cultural e vivencial que não pode ser desconsiderado e anulado pela institucionalidade; confrontam o que é, comumente, praticado nos espaços/tempos institucionais e, ao fazê-lo, atraem olhares e provocam relações e reações. Os jovens empobrecidos, subalternizados no percurso histórico da escola pública brasileira, querem ser reconhecidos como “[...] sujeitos de história, memória, saberes, culturas [...]” (Arroyo, 2014, p. 12). Assim, ao afirmarem-se presentes, conflitam com os processos que tendem a inferiorizá-los e mantê-los na subalternização, exigindo seu lugar de sujeitos sociais, culturais e políticos.

Arroyo (2014) constata, na cidade e no campo, o movimento de afirmação, desde a década de 1970, de diferentes coletivos historicamente subalternizados tensionando por visibilização. São sujeitos oriundos de diversas frentes que, por meio de ações coletivas no campo e nas cidades, foram se organizando em torno da luta por democracia, direitos e participação. São quilombolas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, por terra, escola, universidade. São massas “invisibilizadas” que vão se fazendo visíveis e resistentes, ocupando espaços e se afirmando como sujeitos de cidadania plena.

Para o autor, são *outros sujeitos* que ocupam espaços importantes na cena pública, mobilizam a desconstrução de concepções inferiorizantes e preconceituosas e avançam em direção a ideários democratizantes e igualitários. Entre esses “outros sujeitos”, situamos as juventudes empobrecidas que, embora ainda sejam as principais vítimas da negação de direitos, devem ser compreendidas, também, como sujeitos de experiências, de culturas e de saberes e que nos provocam a pensar outras respostas às suas indagações.

A ideia de “outros sujeitos”, proposta pelo autor, não pode simplesmente ser tomada como uma expressão genérica indicadora de diferenças, mas afirma a necessidade de olharmos mais detidamente para as estratégias de sobrevivência organizadas pelos coletivos subalternizados que, cultural e socialmente, foram interpretados sob a pecha moral de “povo violento”, “selvagens nas ruas”, que precisam ser “civilizados” e “educados” (ARROYO, 20014). Em síntese, leva-nos a questionar os mecanismos que legitimam os processos de invisibilização.

Aplicando a máxima de Arroyo (2014) aos jovens com os quais dialogamos durante a pesquisa, reconhecemos, nelas e neles, mulheres e homens atentos às questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e de comportamentos que confrontam o tempo presente. Demonstram

preocupações quanto à violência, ao desemprego, ao meio ambiente, desconforto com os preconceitos e as diferentes formas de precarização da vida que as/os atingem. Portanto, não é mais possível encarar esses sujeitos sob rótulos generalizantes. É equivocada qualquer comportamento que os sentenciem, antecipadamente, como “os/as que nada querem” ou os/as que “nunca serão alguém na vida”.

As juventudes empobrecidas que chegam (e estão na escola), portanto, não são vazias de saberes e carentes de valores. Ao adentrarem os espaços/tempos escolares, adentram, também, outros conhecimentos, outras vivências de mundo, outras formas de interpretação da realidade e exigem que assim sejam reconhecidas pelas práticas que são compostas nesses lugares. Recorremos, mais uma vez, a Arroyo (2014, p. 16), quando diz: “[...] se as artes de produzi-los como subordinados foram tão sofisticadas, será necessário desconstruir as concepções em que essas pedagogias de dominação se legitimaram [...]”.

Esses outros sujeitos tensionam para que as práticas educativas também sejam outras. Ancora-se aqui o fio condutor de todo este trabalho de pesquisa: construir outras estratégias pedagógicas que considerem os jovens como sujeitos de conhecimentos e vivências que podem nos fornecer importantes ferramentas na compreensão da realidade social e educacional. Ninguém melhor que as próprias juventudes para falar delas mesmas, de seus anseios, necessidades, desejos e objetivos. Os diálogos construídos com os participantes da pesquisa atribuíram aos jovens a importante tarefa de serem tradutores de si mesmos.

Ao fazê-lo, esses sujeitos nos comunicam aspectos estruturantes da condição juvenil que só são perceptíveis quando se abrem outros tempos e espaços para que eles se apresentem como protagonistas da cena e não como meros coadjuvantes. Tal exercício tem como pressuposto o reconhecimento das manifestações juvenis que transitam na escola como modos de vida possíveis e a incorporação dessas experiências no âmbito das práticas educativas, fazendo com que a escolarização seja, também, espaço/tempo de afirmação dos saberes constitutivos das juventudes. Por essa razão, entendemos, nesta pesquisa, que as vivências que os próprios jovens compartilham conosco já são reveladoras de suas interpretações de mundo e assim devem ser compreendidas pelas rotinas escolarizadas e instituídas.

3.4 ARTICULANDO JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E POBREZA

Partindo das redes de conversações que constituímos com os jovens durante a pesquisa, sobretudo na etapa de produção dos dados, observamos, sob uma perspectiva mais abrangente, que as práticas de escolarização têm encontrado entraves no diálogo com as juventudes empobrecidas e há uma tendência em silenciar suas expressões culturais, negando seus saberes e conhecimentos, como temos insistido no percurso desta escrita. Assim, a escola acaba contribuindo para a manutenção de uma visão já cristalizada no imaginário social de que os jovens pobres são incapazes de tomar decisões acertadas no que tange à organização da vida.

Diante dessa evidência, impõe-se a necessidade de outros olhares sobre as vivências dos sujeitos empobrecidos, cujas manifestações se apresentam nos espaços/tempos escolares e, assim, elaborar estratégias educativas de natureza mais horizontal entre a escola e os jovens e que possibilitem a afirmação de uma outra pedagogia que envolva as juventudes, sobretudo as marcadas pela condição de pobreza e extrema pobreza. Temos dito, também, que um passo importante a ser dado nessa direção é a superação urgente das visões estereotipadas que, historicamente, foram produzidas acerca desses sujeitos e o reconhecimento de seus modos de vida como possíveis. Avançando nesse raciocínio, Arroyo (2014) nos sugere duas alternativas que, a nosso juízo, são dignas de uma atenção mais apurada: humanizar os espaços do viver e retomar a produção de existência como princípio formador.

Ampliando nosso olhar sobre a primeira ideia, pontuamos que a escola é, por excelência, uma arena relacional. Nas comunidades periféricas e bairros afastados dos grandes centros urbanos é, por vezes, um dos poucos espaços públicos frequentado por muitos adolescentes e jovens. Um dos participantes da pesquisa, por exemplo, durante um conversa informal, relatou-nos que “gosta de estar na escola”, mesmo não gostando de estudar e nem “vendo sentido no que se estuda”. Com um pouco mais de contato, percebemos que, para esse jovem, os espaços/tempos escolares são importantes para a socialização, principalmente em termos de novas amizades e relacionamentos com “gente diferente”, mas a escola acaba focando muita coisa que “não serve de nada para a vida”.

Dessa forma, é necessário pensar os percursos escolarizados a partir da construção de uma atmosfera propícia às relações humanas, empreender zonas de afetos que alinhavem os sujeitos da ação educativa e os aproximem. Durante os diálogos, os jovens acabam expondo a “frieza”

que paira sobre esse lugar, o aspecto rotineiro com que os processos são efetivados e a ausência de participação nas decisões cotidianas que os envolvem. Parte dos jovens empobrecidos é condenada por escolhas imediatas que fizeram como garantia de sobrevivência. Esses sujeitos chegam à escola marcados por heranças que a sociedade lhes joga na cara, como preconceitos sociais e morais (Arroyo, 2019a). Nesse sentido, “[...] a didática mais eficaz será aproximarmos dos educandos, ter sensibilidade para captar em que processos se formam, como aprendem a fazer escolhas no emaranhado moral e imoral de suas existências [...]” (Arroyo, 2019a, p. 138).

O suposto “desinteresse” por matérias do currículo formal, pelas avaliações instituídas e pelo caráter institucional da escola não é percebido, por exemplo, quando se promovem eventos como jogos interclasse e outras atividades que fogem do padrão estritamente formal. Nas conversações tecidas com os jovens, percebemos que grande parte das memórias afetivas com a escolarização se relaciona com alguma atividade que “é legal” participar, que produziu boas lembranças e marcou, em algum aspecto, a vida escolar. Recuperar o caráter relacional e comunitário dos espaços escolarizados pode ser uma boa estratégia de diálogo com jovens estudantes. Essa premissa, embora pareça óbvia, tem sido cada vez mais descartada sob o argumento (e verdadeiro) de que “[...] não dá tempo para a gente fazer tanta coisa; até gostaríamos, mas fica muito difícil nessa correria” (Professora, 2022).

A escola tem se tornado lugar de relações engessadas e precarizadas que vão se impondo em decorrência da burocratização cada vez mais acentuada dos espaços/tempos escolares. Com isso, além da dimensão relacional, perde-se, também, a dinâmica da criação, da invenção e da novidade que, aliás, é uma característica marcante entre os jovens. Nesse sentido, ao dialogarmos com as juventudes, cai por terra a falácia de que elas não estão interessadas na escola, cabendo-nos questionar: em qual escola o jovem não está interessado? Ou, ainda, que práticas têm se produzido nesse espaço/tempo que não interessa às juventudes?

Observamos que espaços/tempos escolares fundamentados em aparatos burocratizados tolhem a produção de relações mais horizontais com os jovens. Tragtenberg (2012, p. 15), ao avaliar a burocratização das escolas públicas brasileiras, adverte-nos que “[...] a escola consagra, no plano pedagógico, aqueles que no plano da origem socioeconômica já estão previamente escolhidos; premia os privilegiados e penaliza os desprivilegiados [...]”. O autor pondera que os denominados “processos de inovação pedagógica” são operações “tuteladas pelo Estado” e

“orientadas ideologicamente” pelos ideários de segregação escolar com “nova roupagem retórica”, restando aos coletivos de origem popular, sobretudo os empobrecidos, elementos de caráter mítico-religioso, cultura de senso comum e visões fatalistas do universo (Tragtenberg, 2012). Conclui afirmando que o desconhecimento da realidade socioeconômica concreta não pode ser desconsiderado nos processos educativos.

Em nosso entendimento, essas provocações estão interconectadas com as proposições de Arroyo (2014), ao questionar em que medida as práticas de escolarização estão oportunizando aos sujeitos problematizar as relações sociais que os constituem. O autor insiste na tese de que “[...] a chegada dos educandos com vidas tão precarizadas às escolas obriga a docência a repor essas bases do viver com a devida centralidade nos processos de aprender [...]” (Arroyo, 2014, p. 80). Para nós, a humanização dos espaços/tempos escolares é basilar para o reconhecimento dos sujeitos atravessados pela escolarização, no caso desta pesquisa, os jovens empobrecidos. Antes de qualquer coisa, é fundamental que os compreendamos como aqueles e aquelas que têm direito à educação, à cultura, ao lazer e ao reconhecimento de seus modos de vida.

As vítimas das diversas formas de precarização da vida não podem continuar sendo, também, vitimadas por processos escolares que visem somente à formação de mão de obra produtiva ou que as culpabilizem pelo próprio fracasso. Nesse sentido, pensar a escola sob o prisma da humanização é, em grande medida, construir com os sujeitos da ação educativa aprendizados coletivos e vinculados à vida concreta, que problematizem seus cotidianos e afirmem o direito à vida em condições de autonomia e liberdade, levando em conta os sujeitos e o justo viver (Arroyo, 2014).

O segundo caminho apontado por Arroyo (2014), e que julgamos pertinente considerar, é a “retomada da produção de existência como princípio formador”. Tal pressuposto está fundamentado nas inúmeras iniciativas que são produzidas, coletivamente, pelos sujeitos em face dos diversos processos de precarização e negação da vida. Diante da escalada acelerada da desumanização que alicia consciências e destroi direitos, brotam resistências criativas que dão visibilidade às massas espoliadas. Entre esses movimentos de resistências, aparecem aqueles empreendidos por coletivos juvenis, sobretudo pela juventude periférica. Essas “resistências” aos violentos métodos de desumanização, cada vez mais ampliados, são, nas palavras do autor, “[...] outras pedagogias que retomam e afirmam a centralidade, da imediatez da produção/reprodução da existência, para a formação humana [...]” (Arroyo, 2014, p. 82).

Esse indicativo nos faz acreditar que o fio condutor das práticas educativas deve ser as experiências exitosas produzidas pelos sujeitos em seus contextos de atuação. Nelas, residem e circulam saberes que, aliados ao conhecimento socialmente produzido e acumulado, podem ser um importante campo a ser explorado pela escolarização. No caso específico dos jovens, há diversas iniciativas atreladas às culturas juvenis que vêm se constituindo como elementos afirmativos dessas existências e contra o extermínio das juventudes periféricas. Como exemplo, temos os levantes populares de juventudes, as chamadas “tribos urbanas”, movimentos no âmbito da música, da dança, do teatro e de diversas expressões artísticas.

Entendemos que essas expressões são “resistências criativas” que brotam dos coletivos empobrecidos como respostas à precarização da vida e à negação de direitos, precisam ser reconhecidas e multiplicadas nos espaços/tempos de educação formal, primeiro como estratégia de aproximação dos sujeitos e de diálogo com seus modos de vida; depois, como instrumento ético/político de intervenção na realidade social e emancipação, incorporando, nas práticas educativas, os saberes produzidos por esses sujeitos. Durante os diálogos com os sujeitos da pesquisa, encontramos muitos jovens com envolvimento direto ou indiretamente com essas estratégias de resistências criativas (grafite, funk, hip-hop, slam, levantes de juventude, entre outros).

Tais proposições se alinham, assim compreendemos, ao que Dayrell *et al.* (2016) nos apresentam como “Pedagogia das Juventudes”. Trata-se de uma perspectiva analítica que parte das ações de extensão, ensino e pesquisa desenvolvidas com jovens e com educadores de jovens no âmbito do Observatório da Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O termo, para além de um campo conceitual, pretende traduzir uma postura política que leva em consideração as especificidades dos sujeitos e dá sentido à ação educativa. Desse modo, “[...] ao falar em Pedagogia das Juventudes, estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam, dão vida e boniteza [...] a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens [...]” (Dayrell *et al.*, 2016, p. 250).

Um dos principais pressupostos desse outro olhar pedagógico sobre as juventudes resgata a compreensão de educação como “formação humana”, isto é, educar é visto como muito mais do que ensinar algo a alguém ou transmitir conhecimento aos que nada sabem. Sob esse fundamento, sustenta-se a ideia de que os jovens não são sujeitos vazios que chegam à escola somente para aprender aquilo que está previsto como conteúdo programático de dada série ou

etapa escolar. São, antes de tudo, seres humanos que carregam experiências de mundo, são capazes de atuar na realidade e produzir suas próprias interpretações. Se quisermos empreender práticas educativas que dialoguem com esses jovens, é fundamental que pensemos a educação como processo que leve em consideração a experimentação de si mesmo, a socialização com a comunidade e a constituição de identidade própria (Dayrell *et al.*, 2016).

Seguindo nesse raciocínio, isso implica considerar o jovem como sujeito central da ação educativa, aquele que atua e colabora, que participa das decisões e auxilia na elaboração das iniciativas. O sujeito, nessa perspectiva, é um ser ativo que age no mundo, se produz e é produzido no conjunto das relações sociais que o atravessa (Dayrell *et al.*, 2016). Faz-se necessário, também, considerar as diversas possibilidades de constituição de sujeitos, inclusive os contextos de pobreza e de desigualdades sociais que impedem parte considerável das juventudes de viverem plenamente a condição humana. Quando olhamos para os jovens empobrecidos, percebemos que essa constituição de sujeitos acontece de forma fragilizada devido às condições disponíveis e à escassez de possibilidades. A escola, nessa perspectiva, não pode ser mais uma experiência frágil e sem sentido.

Um aspecto fundamental dessa “Pedagogia das Juventudes” que gostaríamos de elencar é o olhar empático e sensível para os jovens empobrecidos. Vale considerar, de imediato, que, nesse cenário, empatia e sensibilidade nada têm a ver com caridade, assistencialismo ou formas de “piedosismos” que, historicamente, produziram os “coitados” e “desvalidos”. Essas adjetivações não são sentimentalismos estéreis, mas o reconhecimento de que esses sujeitos são seres humanos que “[...] amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida [...]” (Dayrell *et al.*, 2016, p. 255). Entretanto, o que geralmente ocorre nos espaços/tempos escolares reforça a lógica sedimentada na sociedade de que os jovens empobrecidos são carentes de saberes, vazios de valores e de cultura. Durante a pesquisa, os jovens evidenciam que a própria menção ao bairro onde moram já é suficiente para serem sentenciados como marginais.

Buscamos percorrer os caminhos apontados por Arroyo (2014), quando nos diz que “outros sujeitos” requisitam “outras pedagogias” e as experiências compartilhadas por Dayrell *et al.* (2016), na perspectiva de uma “pedagogia das juventudes”, para balisarmos os diálogos construídos com os jovens no campo da pesquisa e a composição dos denominados

“movimentos culturais”. Entendemos que a horizontalidade com que as ações foram elaboradas e desenvolvidas propiciou a integração e a participação dos jovens. A escola, para além de uma instituição que ensina o currículo instituído pelos organismos estatais, materializa as expressões de vidas que estão dentro dela; é o ponto de encontro de sujeitos tão distintos, mas, ao mesmo tempo, tão próximos. As periferias de muitas cidades, insistimos, é o lugar onde os jovens passam a maior parte do tempo, estabelecem a maioria de suas relações afetivas. É nela que narram seus sonhos e projetos, compartilham frustrações e angústias, dão boas risadas e muitas vezes choram.

Provocados por essas concepções teórico-posturas ético/políticas e atendendo a um requisito do Mestrado Profissional em Educação, desta universidade, que tem como questão central a intervenção na realidade social/educacional dos sujeitos, propomos e construímos, coletivamente, os movimentos culturais como produto desta pesquisa. Partimos do entendimento de que os jovens que transitam nos espaços/tempos escolares, em contextos empobrecidos e precarizados, são sujeitos de saberes e conhecimentos, logo, sujeitos culturais. As manifestações dessas culturas juvenis se apresentam na cena escolar em forma de símbolos, gírias, gostos musicais, estilos de vestir, modos de falar, identificações pessoais e de grupos, entre outros. Reconhecer e dialogar com essa diversidade é fundamental para compreendermos traços universais e específicos desse modo particular de ser sujeito que denominamos jovem.

O trajeto que trilhamos para a concretização dos movimentos culturais é resultado de uma experiência que foi pensada e construída, colaborativamente, com os jovens que participam da pesquisa. Como toda experiência, tem como fundamento as vivências compartilhadas com os sujeitos, as percepções gestadas na escuta atenta e sensível, os achados captados nas rodas de conversas, na análise de um audiovisual, nas oficinas literárias, nas produções artístico-culturais e até mesmo nas conversações informais pelos pátios e corredores. Buscamos respeitar os sentidos que os próprios jovens atribuem às suas manifestações, sem juízos prévios nem sentenças antecipadas. No capítulo que vem na sequência, procuramos sintetizar os aspectos mais significativos dessa experiência e levar ao conhecimento do nosso leitor o que, nesse momento, foi possível realizar com a pesquisa.

Uma máxima clássica atribuída a Heráclito de Éfeso²⁴ nos diz que “[...] nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é mais o mesmo, nem o homem”. A escola e os jovens, esse lugar tão familiar, rotineiro e cotidiano, não foi “um mesmo rio”. Esse, agora, pesquisador, não é mais o mesmo. Toda experiência, de certa forma, afeta, inquieta, provoca e modifica. As vivências que compartilhamos com os jovens no percurso desta pesquisa, além do conhecimento produzido sobre juventudes e culturas juvenis em espaços/tempos de educação formal, nos humanizaram profundamente.

O percurso de humanização é sempre e o tempo relacional. Por essa razão, é dinâmico e dialético. É uma permanente construção atravessada por diferentes facetas. Em suas matizes estão presentes, também, aquilo que apreendemos dos outros. Esse instigante caminho da docência é uma intensa experiência de humanização que acontece em cada movimento que se propõe. Entendemos essa pesquisa como uma construção humanizante que nos provoca a sair do lugar comum e a pensar outras possibilidades relacionais no âmbito dos espaços/tempos escolares. Aprendemos mais do que, propriamente, ensinamos. Por entre olhares e dizeres, nosso ser professor se re(configura). Reconfigurar a docência é imperativo àqueles e àquelas que estão nesse processo ou que pretendem adentrá-lo: é fundamental ouvir as juventudes e dialogar com suas problemáticas e singularidades. Em síntese, nossa pesquisa percorreu essa trilha.

No capítulo seguinte, repartiremos um pouco daquilo que elaboramos e dos percursos que foram trilhados na composição desta experiência possível. Nas teias de tantas vivências particulares tecidas nos espaços/tempos cotidianos de uma escola pública, procuramos fazer outras práticas educativas que dialoguem com os modos de vida elaborados pelos jovens, principalmente a parcela empobrecida tão rotulada nesses lugares. Insistimos que nenhuma escrita comporta, totalmente, a dimensão do vivido. Nesse caso, narra e reflete aspectos relevantes evidenciados no caminho, bem como as percepções daqueles que participam diretamente deste processo.

²⁴ Filósofo pré-socrático que viveu entre 540 a. C. e 470 a. C.

CAPÍTULO IV

4 AS COMPOSIÇÕES JUVENIS NA ESCOLA E OS ACHADOS DA PESQUISA

O processo de aproximação, imersão e diálogo com os contextos de vida das/dos jovens que compõem conosco este trabalho tem como fio condutor o que denominamos *movimentos culturais*, que são constituídos, coletivamente, na interação com os sujeitos participantes. Trata-se de uma *reflexão-ação* que parte de saberes e conhecimentos compartilhados no percurso realizado e que nos permite o aprofundamento sobre as temáticas juventudes, culturas juvenis, escolarização e vivências empobrecidas. Neste capítulo, discorreremos sobre essa dinâmica, explicitando as ações desenvolvidas nos espaços/tempos da EEEFM Saturnino Rangel Mauro, abordando as problemáticas evidenciadas no contato com os grupos juvenis que transitam na cena escolar, problematizando os achados da pesquisa.

4.1 PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DOS MOVIMENTOS CULTURAIS

No desenvolvimento deste trabalho, buscamos o diálogo com um grupo de jovens estudantes do ensino médio, no intuito de nos aproximar das vivências e compreensões desses sujeitos acerca deles mesmos, da condição juvenil constituída a partir de contextos empobrecidos e realidades precarizadas e dos sentidos que esse grupo atribui à escola e à educação escolarizada.

O pesquisador, na concepção que assumimos, não é uma figura totalmente neutra que, pela pura e simples observação, teoriza e formula hipóteses, mas é alguém dependente do lugar que ocupa no campo da pesquisa, e a produção do conhecimento que se objetiva é fruto da sua interdependência com os processos vivenciados, fundamentando-se em uma perspectiva interrelacional e coletiva (Amaral, 2011). De imediato, sentimo-nos desafiado a viver a pesquisa como um “sujeito dela”. Nesse sentido, fizemos uma opção fundamental: dialogar abertamente com os jovens e, partindo desse diálogo, buscar um entendimento mais aproximado do que é efetivamente “juventude”, uma vez que, diante de nós, havia possibilidades reais para tal.

Por meio de conversações informais, aproximamo-nos desses sujeitos e estabelecemos os primeiros contatos: uma fala trocada entre uma aula e outra, um bom-dia pelos corredores, um pedido de desculpas ao esbarrar em um deles/delas na descida da escada, uma solicitação de auxílio e, até mesmo, observando as mesas de jogos durante o recreio. Olhares, gestos e falas

se entrecruzaram e, assim, aos poucos, fomos nos apresentando e mergulhando nesse universo, tão familiar e, ao mesmo tempo, tão estranho.

Por se tratar de uma *pesquisa-ação*, tivemos como ponto de partida o “mergulho” no cotidiano desse grupo social em uma perspectiva crítico-colaborativa, considerando a “voz dos sujeitos” e assumindo o caráter emancipatório mediante a participação comprometida e consciente dos envolvidos (Franco, 2005). Apoiado nessa compreensão, caminhamos por uma metodologia que buscou instaurar no grupo princípios e práticas de caráter dialógico (Franco, 2005), cuja centralidade reside na participação ativa dos jovens com os quais dialogamos, na intenção de problematizar as experiências compartilhadas e construir outros conhecimentos.

Desse modo, o contato direto com os coletivos juvenis na rotina da escola é parte integrante desse movimento e, sobretudo, o fio condutor de todas as etapas realizadas em seu percurso, constituindo-se no fator decisivo em muitas tomadas de decisões. Vale considerar, também, que não é nossa intenção olhar de fora e analisar como os jovens encaram determinadas realidades cotidianas, entre elas, a escolarização, mas perceber, “com eles”, aspectos da vida diária que atravessam a condição juvenil e pensar possibilidades de problematizações.

O diálogo com os jovens permitiu, ainda, que olhássemos atentamente para as instituições que atuam na socialização das juventudes e que estão inseridas em contextos marcadamente precários e desiguais, entre elas, as responsáveis pela escolarização dos jovens. Essa atitude é um elemento essencial para a compreensão das realidades empobrecidas e das vivências da pobreza na constituição das identidades juvenis, bem como para o entendimento mais ampliado acerca de seus modos de vida e de suas expressões culturais.

Partindo desse horizonte, compreendemos, de imediato, a necessidade de estabelecer, de forma mais sistematizada, movimentos em que pudéssemos nos reunir com os jovens para, comunitariamente, adentrarmos as problemáticas que iam se evidenciando no caminho. A essa altura, já estávamos convencidos de que as ações do pesquisador, conforme pontua Franco (2005), devem caminhar dentro de um paradigma de ação comunicativa, tendo em vista a garantia de espaços para que os sujeitos da pesquisa possam se expressar e participar da tomada de decisões. Por entendermos que os próprios jovens são sujeitos culturais, como já discutimos, de cujas manifestações emanam sentidos e representações peculiares, apostamos nesse vetor para dialogarmos com os participantes da pesquisa.

Mesmo resguardando os objetivos centrais do trabalho, como já expostos na introdução desta dissertação, organizamos os movimentos culturais de forma flexível, considerando, nas palavras de Franco (2005, p. 497), a “[...] complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis [...]”. Portanto, priorizamos, na construção desses momentos, a participação dos sujeitos, os saberes compartilhados e as possibilidades que brotam das representações de mundo socializadas no grupo.

Vale considerar, também, que, durante a constituição e sistematização dos encontros com os jovens, nossa principal estratégia de produção de dados, optamos por trabalhar com situações-problema evidenciadas a partir da relação com o grupo, fugindo, assim, de categorias previamente estabelecidas. Entendemos que essa postura-compromisso facilitou o engajamento dos jovens nas discussões temáticas, na elaboração das composições artístico-culturais e, sobretudo, no compartilhamento de experiências muitas vezes singulares e subjetivas, o que nos provocou um olhar cuidadoso acerca desses processos de significação (Franco, 2005), reforçando o caráter empático assumido durante a investigação-ação.

Os movimentos culturais foram metodizados abordando temáticas focadas no debate sobre juventude, pobreza e educação escolar, articulando as experiências de vida compartilhadas pelos jovens, os contextos desiguais em que a condição juvenil é experimentada e as possibilidades de problematização, resistência e superação que podem ser construídas a partir da prática educativa emancipatória. Durante os percursos de reflexão-ação elaborados com o grupo, contamos com a colaboração de diferentes parceiros, como educadores sociais e culturais, agentes de cultura e professores que atuam com jovens no âmbito da educação formal.

Partindo dos eixos temáticos estabelecidos e apresentados no capítulo metodológico, organizamos os movimentos culturais alicerçados nos seguintes fios condutores: como os jovens que participam da pesquisa compreendem a própria condição juvenil; de que forma eles percebem a cidade e o bairro; que concepções esses sujeitos possuem da escola e como os espaços/tempos escolares têm dialogado com as juventudes; como esses jovens têm percebido a pobreza e a extrema pobreza na constituição de suas identidades; como a educação escolar pode contribuir para o enfrentamento da pobreza. Sistematizados dessa forma, os eixos temáticos possibilitaram-nos a interlocução mais aproximada com os participantes da pesquisa,

proporcionando maior dinamicidade e interação entre os jovens, pois partimos de realidades vivenciadas por eles e, ao mesmo tempo, fortalecemos a colaboração mútua.

4.2 CONVERSACIONES INICIAIS E ORGANIZACION DAS ESTRATEGIAS

Entre as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, está a elaboração do produto educacional, o que nos provocou a pensar em uma prática que, na horizontalidade com os sujeitos, pudesse dialogar com o arcabouço de saberes e conhecimentos compartilhados no percurso da pesquisa. Assim, desde o nosso ingresso em campo, já estávamos imbuídos desse compromisso.

Durante as conversas com a professora Dra.^a Renata Duarte Simões, que nos orienta nesta pesquisa, compartilhamos nossa intenção e alinhamos as primeiras iniciativas, prevalecendo a perspectiva de que, durante os encontros realizados, fossem explorados, ao máximo, os sentidos e as representações dos sujeitos participantes acerca de si mesmos, da comunidade onde vivem, das problemáticas que atravessam suas vivências e, fundamentalmente, como eles se percebem como jovens empobrecidos. Nesse sentido, a professora trouxe algumas sugestões de ações possíveis, indicando, o tempo todo, a necessidade de observar o cotidiano e construir coletivamente, com todos os envolvidos no processo, outras possibilidades de imersão, valorizando sempre as manifestações juvenis evidenciadas.

Naquele momento, já estávamos convencidos da necessidade de estabelecermos movimentos constituídos dialogicamente com os sujeitos, que possibilitassem a intensa participação dos jovens. Diante dessa proposição, organizamos, com o apoio do corpo técnico-pedagógico da unidade escolar, uma primeira roda de conversa para a apresentação da pesquisa e da proposta de trabalho. Em sua maior parte, os jovens selecionados foram bastante receptivos, acolhendo com abertura a proposta e dando sinais de colaboração mútua.

Por se tratar de sujeitos em etapas de escolarização diferentes, notamos níveis variados de interesse. A turma da 3^a série se colocou com maior propriedade, principalmente durante as discussões temáticas. São sujeitos que estão finalizando o ensino médio, possuem perspectivas quanto à carreira profissional e acadêmica, são perpassados por sonhos e projetos pessoais, portanto se apresentam com uma visão mais experimentada acerca do mundo e da vida. Já os

jovens da 1ª série, no primeiro momento, tiveram uma recepção apática e desinteressada, embora esse fato tenha se modificado ao longo do processo.

Ao nos aproximarmos, especificamente, desses estudantes da 1ª série, percebemos a presença de jovens em defasagem idade e série, que estiveram ausentes da escola em decorrência do modelo remoto adotado durante a pandemia da Covid-19 e sem muita percepção de horizontes futuros relacionados com a escola. Entretanto, quando foram se ampliando os espaços de participação, principalmente nas rodas de conversas, notamos que esses sujeitos se sentiam mais à vontade para expor suas opiniões. Diante disso, excepcionalmente com essa turma, apostamos em momentos mais informais, no intuito de extrair dessas sociabilidades o acesso para o contato com esses jovens.

A proposta de sistematização dos movimentos culturais estruturados por eixos temáticos foi discutida com a orientadora nos idos de abril de 2022. Em maio do mesmo ano, já inseridos no campo da pesquisa e com a afetuosa colaboração da pedagoga do turno matutino, Elizângela de Oliveira, fomos adaptando algumas ações, no intuito de interferir o mínimo possível na dinâmica cotidiana da escola. Entendemos que a pesquisa, tal como proposta, não pode ser um evento fora daquilo que é, comumente, vivenciado nos espaços/tempos escolares, mas parte de um conjunto de ações integradas ao processo educativo.

Depois do cumprimento dos procedimentos legais concernentes aos aspectos éticos da pesquisa, principalmente o envio dos Termos de Consentimento e Assentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs e Tales), por se tratarem de sujeitos menores de idade, definimos uma proposta de trabalho que contemplasse tanto a natureza dialógica da pesquisa quanto os objetivos específicos elencados para este trabalho.

É importante considerar que todas essas iniciativas são práticas que vão se constituindo como possíveis dentro do movimento da pesquisa. Insistimos que nossa pretensão é fazer que as composições elaboradas com os jovens ocorram correlacionadas com a própria rotina da unidade escolar, interferindo o mínimo possível no cotidiano desse espaço/tempo. No quadro seguinte, sistematizamos os principais eixos temáticos com os quais trabalhamos, bem como os colaboradores que estiveram mediando as discussões e as ações desenvolvidas com os jovens:

Quadro 5 – Eixos temáticos, colaboradores e ações realizadas nos movimentos culturais

Eixos temáticos	Colaboradores	Ações desenvolvidas
1º Os jovens e os olhares sobre si mesmos	Flávio Gonçalves de Oliveira – professor de Filosofia no ensino médio e mestrando do PPGMPE/Ufes	Análise da música <i>Não é sério</i> , de Charlie Brown Jr., construção de um cartaz coletivo e uma cartografia das vivências juvenis
2º Os jovens e seus olhares sobre a cidade e o bairro	Antônio Barbosa – professor de Sociologia, ativista social e coordenador da <i>Rede Afirmação</i> e Renata Simões Duarte – orientadora da pesquisa	Análise da música <i>Canção infantil</i> , de César MC e problematização da realidade juvenil vivenciada nos contextos empobrecidos
3º A pobreza e a extrema pobreza na constituição das identidades juvenis	Stell Miranda – fotógrafo, produtor audiovisual e ativista cultural e Renata Simões Duarte – orientadora da pesquisa	Oficina de leitura criativa com produção de fanzine usando técnicas de recorte e colagem
4º Juventude e pobreza: tensões e intenções	Jhon Conceito – ativista ligado ao Slam e produtor cultural	Oficina de literatura periférica e poesia marginal
5º A educação como possibilidade de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza	Flávio Gonçalves de Oliveira – professor de Filosofia no ensino médio e mestrando do PPGMPE/Ufes	Roda de conversa sobre o papel da educação na constituição dos jovens e relatos de experiências juvenis com a escola
6º Culturas juvenis e educação escolar	Abelar Nagil – artista visual, grafiteiro e arte-educador e Renata Simões Duarte – orientadora da pesquisa	Oficina de técnicas de grafite com experimentação prática em parede lisa

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

As ações, no âmbito dos movimentos culturais, ocorreram entre os meses de maio e novembro, com encontros quinzenais, envolvendo os jovens das duas turmas selecionadas. Tendo em vista que os participantes da pesquisa são sujeitos menores de idade, em sua maioria, tomamos o cuidado de realizar as atividades somente nas dependências da escola e no turno em que estavam matriculados, sem necessidade de outros deslocamentos e de ações em outros horários.

Embora haja uma intencionalidade ao estruturarmos os eixos temáticos e sistematizar os encontros com os jovens, tivemos o cuidado em não nos prendermos a “um tempo necessário para cada eixo”. Logo, algumas questões se estenderam um pouco mais, outras se encerraram em um único encontro. Partindo do pressuposto de que nosso interesse maior estava em construir espaços que garantissem a participação dos sujeitos e não apenas o registro quantitativo de informações, o arranjo por datas previamente estabelecidas tornou-se secundário. Nesse sentido, conforme nos exorta Franco (2005), prevalece como critério de organização as “situações relevantes que emergem do processo”.

Na concretização das estratégias propostas, priorizamos a dinâmica circular para favorecer aos participantes o contato afetivo e visual, ampliando as possibilidades de participação. Desse modo, conseguimos observar e compreender melhor os “sinais” que vinham dessas juventudes por meio de gestos, palavras, olhares e até mesmo de dadas inquietações. É importante evidenciar que, na pesquisa-ação, o *corpus* de significados que os sujeitos produzem ou que deixam aparecer na dialética da *reflexão-ação* deve ser compreendido como elemento fundamental para a elaboração de novos conhecimentos (Barbier, 2002).

Nos encontros, os jovens são acolhidos em um ambiente fora da sala de aula propriamente dita, deixando, de início, um breve momento para conversações mais informais. Embora eles já se conheçam porque estudam na mesma unidade escolar, integram a mesma turma, moram no bairro, possuem vínculos culturais semelhantes e convivem com realidades aproximadas, a forma de interpretar e significar essas situações se reveste de um caráter particular. Nesse sentido, essas conversações informais são reveladoras de singularidades que atravessam a condição juvenil e de particularidades com que esses sujeitos dão sentido ao que é vivenciado na coletividade. Por essa razão, elas podem ser canais para observarmos as maneiras diversas como as juventudes se comunicam e se relacionam.

Outra prática que se tornou corriqueira durante os movimentos constituídos no âmbito da pesquisa foi a escuta sensível e empática das vivências compartilhadas pelos jovens, buscando compreender, sem julgamentos prévios e sentenças antecipadas, o sentido de suas experiências e expectativas. Percebemos que essa é uma das questões essenciais que precisa ser assumida como compromisso cotidiano na escolarização desses sujeitos. Percebemos que um dos possíveis fatores que têm contribuído para tornar a escola “desinteressante” para a juventude é a nossa incapacidade de escutá-la.

Assim, apostamos que somente uma postura inversa seria qualificada para construir vínculos mais verdadeiros com esse público. Barbier (2002) assegura que a escuta sensível é o pilar fundamental para o reconhecimento e aceitação incondicional do outro e chama a atenção para a necessidade de estarmos atentos ao universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender determinadas atitudes e comportamentos.

Ampliando esse olhar, na perspectiva das juventudes empobrecidas, sujeitos particulares desta pesquisa, esse movimento de escuta empática e afetiva nos possibilita o contato direto com as mais perversas experiências vividas por esses sujeitos. Parte delas, como já anunciamos, resultantes de estruturas sociais injustas que, historicamente, vêm impedindo os jovens, que se encontram nessa condição, de acessarem direitos essenciais, afastando-os das condições mínimas de liberdade e autonomia e lançando-os para os limites da sobrevivência. Nesses contextos marcadamente desiguais e precarizados, compreender as sociabilidades e estratégias juvenis no que tange à manutenção da vida pode ser um caminho para o diálogo com essas juventudes (Carrano, 2003).

Tendo em vista que não tínhamos, propriamente, o intento de “formar” os jovens no sentido literal do termo, como se esses sujeitos nada soubessem e como se estivéssemos na função de ensiná-los, insistimos na perspectiva da horizontalidade das relações, principalmente quanto ao compartilhamento de vivências. Os movimentos realizados se pautaram no diálogo com os participantes, buscando compreender as pluralidades de experiências sociais, culturais e relacionais que perpassam a condição juvenil e como a pobreza e a extrema pobreza impactam as juventudes.

Durante os encontros, com base nos eixos temáticos propostos, procuramos abordar situações-problema observadas no cotidiano como questão disparadora e, a partir dela, mediamos as discussões. O auxílio dos colaboradores (professores, educadores sociais, ativistas culturais e promotores artísticos) conferiu à pesquisa um caráter multidisciplinar e, ao mesmo tempo, possibilitou que nos apropriássemos de outras abordagens nos diálogos com os jovens. A estrutura dialógica utilizada é um caminho possível para construir pontes entre diferentes sujeitos e diversos interesses, pois permite uma comunicação que não domestica e nem impõe verdades prontas. Matiazzi (2020), partindo dessa ponderação, avança afirmando que a postura dialogal pode provocar mudanças nos modos de pensar, sentir, agir e de se relacionar com o outro e com o mundo.

No intuito de ampliar a participação dos jovens de diferentes maneiras, elaboramos movimentos em vários formatos: cartazes coletivos, leitura de reportagens jornalísticas locais e nacionais, análises de músicas e audiovisuais, produção de fanzine, composições poéticas e, na culminância das atividades, os jovens envolvidos vivenciaram uma experimentação com o grafite, compondo painéis em parede lisa, no pátio externo da escola. Cada atividade, geralmente conduzida por colaboradores convidados e antecedida por uma discussão temática, permitiu aliar reflexão e ação em um mesmo espaço.

As composições produzidas com os jovens no percurso dos movimentos culturais fornecem elementos fundamentais para compreendermos traços particulares de experiências e vivências desse modo específico de ser sujeito. Demonstrem, também, seres plurais, com interesses diferenciados, estilos peculiares e comportamentos, marcadamente, singulares, evidenciando que não existe uma única juventude, tomada como realidade nela mesma, portanto, universal e homogênea, mas grupos juvenis múltiplos e diversos (Groppo, 2004) que se metamorfoseiam de diferentes maneiras nos espaços que percorrem.

A constituição dos movimentos culturais como método de aproximação com jovens, em um contexto escolar empobrecido, pode contribuir para o debate sobre educação e pobreza a partir do olhar para as juventudes que, mesmo privadas de direitos fundamentais à vida, se apresentam carregadas de sonhos, desejos e expectativas. O que esses sujeitos demonstram em seus olhares, falas e outras linguagens deve ser observado, acolhido e, sobretudo, problematizado pela ação educativa cotidiana. Insistimos que as vivências juvenis e os significados que delas brotam é um indicativo capaz de aprimorar nossa prática docente, porque são conteúdos vivenciados e, portanto, repletos de sentidos. Sobre isso, Dayrell (2008, p. 140-141) nos diz que

[...] a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana.

Na lida cotidiana com jovens, principalmente nos contextos onde imperam pobreza e desigualdades sociais, equivoca-se quem abdica da experiência vivida. Estamos convencidos de que compreender as percepções juvenis acerca do mundo e da vida e pensar a educação escolar na perspectiva das juventudes é um imperativo que se coloca à prática de docentes que se enveredam por esse caminho.

Desse modo, é urgente construir (ou reforçar) espaços/tempos escolares como lugares de compartilhamento de saberes e vivências e não como “guetos” institucionais que apenas cumprem legalismos burocráticos em relação à escolarização dos jovens. Isso implica dar a devida centralidade a esses jovens e percebê-los como constituidores de processos e não apenas “destinatários” daquilo que os outros constituem para eles.

Nesta pesquisa, olhares, dizeres, corpos e vidas de jovens se encontram dispostos a compartilhar conosco “suas experiências vividas”, matéria-prima, por excelência, daquilo que, agora, escrevemos. Esses jovens, por diversas linguagens, falam-nos de tantas coisas (bonitas e tristes) que não caberiam nestas páginas. Eles nos mostram, de diversas formas, as problemáticas que atravessam suas vivências e nos apontam um caminho possível de trilhar como educadores e educadoras. As enunciações compartilhadas durante as conversações e as produções artístico-culturais compõem o que chamamos de achados da pesquisa. São diversos tipos de linguagens (textos, colagens, falas, silêncios, produção artística, gírias, anedotas, comentários avulsos) que ilustram parte das vivências que constituímos com os jovens.

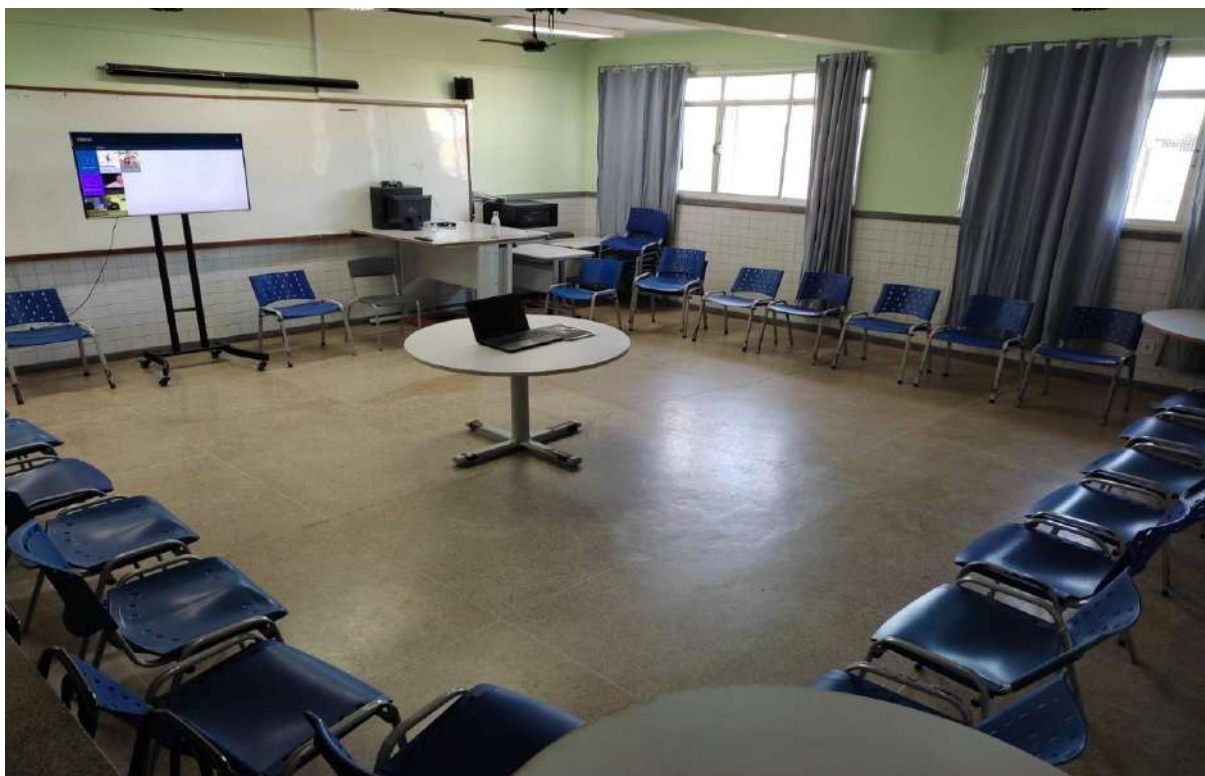
Cabe-nos destacar que a EEEFM Saturnino Rangel Mauro é o tempo/espço escolarizado onde encontramos os jovens e realizamos as conversações. Muitas questões que os sujeitos apontam são situações comuns a um modelo hegemônico de escolarização que tem se pautado no conhecimento formal e no aspecto institucional. Assim, os sujeitos de nossa pesquisa compartilham de problemáticas estruturais que vêm, historicamente, se perpetuando no modelo brasileiro de escolarização.

O que trazemos agora é apenas uma parte de tudo o que foi realizado no processo de constituição desses diálogos. Nas análises dos achados desta pesquisa, procuramos ser fidedignos ao que eles e elas nos dizem e é com esse olhar que devem ser lidas e compreendidas as linhas subsequentes. Para fins didáticos, organizamos essas enunciações em três momentos que estão, o tempo todo, se entrecruzando: as percepções juvenis sobre si mesmos, enfatizando os sonhos e as frustrações partilhadas; as compreensões juvenis acerca das vivências com a periferia e com dinâmicas que empobrecem; as perspectivas juvenis sobre a escolarização e os espaços/tempos escolares.

4.3 AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE A PRÓPRIA JUVENTUDE

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério²⁵

Figura 4 – Recorte de um espaço/tempo



Fonte: Acervo particular do autor (2022).

No primeiro eixo temático, tivemos como objetivo principal compreender as percepções dos jovens acerca de si mesmos e como experimentam a juventude e a condição juvenil em contextos atravessados por dinâmicas que os empobrecem. Usamos, como estratégia de mediação, a roda de conversa, visando a ouvir os sujeitos e dialogar com suas perspectivas de realidade. Organizamos, previamente, um espaço fora da sala de aula convencional, recepcionamos os jovens de maneira afetiva e empática, deixamos um breve tempo para interações e trocas e, na sequência, exibimos o videoclipe da composição *Não é sério* para disparar as conversações.

Em linhas gerais, a composição, em diferentes momentos e de maneira insistente, reporta a situações e contextos (adultos, mídias, polícias, sistemas) que têm desconsiderado as

²⁵ Composição de Negra Li e Charlie Brown Jr. *Nadando com os tubarões* (2000).

experiências juvenis, a importância de suas existências e o sentido de suas ações, evidenciando o fato de que os jovens “não são levados a sério”. Nesse sentido, desconstrói algumas imagens produzidas sobre a juventude no imaginário social, denuncia posturas que têm cerceado a participação juvenil em vários espaços e provoca as juventudes a romper com essas imagens estereotipadas: “revolução na sua vida, você pode, você faz”.

Ao abriremos o diálogo, nas primeiras enunciações compartilhadas, percebemos a identificação dos jovens com as questões que a composição aborda, principalmente no que tange a incompreensões acerca das vivências juvenis e à ausência de espaços mais efetivos onde as juventudes possam manifestar seus modos de vida sem serem ajuizadas por antecipação. Os relatos abaixo demonstram essa particularidade:

Mas é verdade isso que a música fala. Tipo assim, a gente não pode falar, não pode dar a nossa opinião direito. Na escola, falam da gente, mas quando ‘nóis’ vai dizer aquilo que a gente acha, não dão tanta moral assim (Aluno, 2022).

A sociedade, lá fora, não escuta muito o jovem, também não. Eu concordo com essa letra [...]. Acho, tipo, tá mostrando a realidade mesmo [pausa] cria uma imagem do jovem, mas não é o que a gente vive na realidade. Distorce, sabe como? (Aluna, 2022).

Depois de compartilharmos algumas percepções sobre a composição, convidamos os jovens à elaboração de um cartaz coletivo no intuito de mapear como, efetivamente, esses sujeitos se veem e que representações elas/eles têm de si mesmos. Colocamos um papel cenário sobre uma mesa, no centro do círculo, distribuímos os pincéis disponíveis e pedimos que começassem a atividade escrevendo palavras ou expressões que indicassem seus próprios olhares. Com exceção de um estudante que não quis participar sob o argumento de que “não tinha nada de relevante para escrever”, todos contribuíram. Alguns foram várias vezes e escreveram situações referentes a diversos campos da vida (pessoais, profissionais etc.). Aos poucos o papel em branco foi ficando preenchido com palavras, frases e expressões. Essa atividade foi realizada nas duas turmas que participavam da pesquisa (1ª e 3ª série do ensino médio) com a mesma abordagem e objetivo.

Destinamos um tempo à feitura da atividade de modo que os jovens se sentissem livres para produzi-la. Após a realização desse exercício, pedimos que eles olhassem para as palavras e expressões escritas nos cartazes que produziram e tentassem se enxergar nelas. Nesse momento, houve bastante interatividade, risos, brincadeiras, “zoeiras” e “gozações”. Enquanto ocorriam

Ao iniciarmos as problematizações, provocamos os jovens a verbalizar o que estava escrito nos cartazes e questionamos o porquê de serem essas as escolhas que fizeram e não outras: “Mano, porque sim”, disse-nos um deles; “Ah, véi, sei lá, foi o que me veio na cabeça agora”. As provocações foram se intensificando e, com elas, outras possibilidades foram surgindo: “Ah, porque fala da nossa vida, dos nossos sonhos, daquilo que a gente quer pra gente” (Aluna, 2022); “Mano, tipo assim, todo mundo tem um desejo na vida, né, sonha com alguma coisa boa pra ele, pra família dele” (Aluno, 2022); “A gente deseja mudar de vida, acho que tem a ver com isso, com aquilo que a gente deseja fazer para ser alguém na vida” (Aluno, 2022).

Na medida em que os jovens falam de suas percepções acerca da condição juvenil, notamos uma espécie de hesitação em se identificarem como sujeitos ativos que, por diferentes formas de sociabilidades, atuam no mundo e produzem modos peculiares de vida manifestados em vivências diárias e saberes cotidianos que, em si mesmos, já são carregados de significados, prevalecendo a ideia de que o sentido está na dimensão futura, no que ainda não se concretizou. Expressões como “ter um bom futuro”, “dar um futuro melhor para minha família”, “ser próspero”, “ser bem-sucedido no mercado de trabalho”, “constituir minha própria família”, “desempenhar uma profissão”, entre outras, apontam para a concepção de que ser jovem, no aqui e agora, só tem significado quando relacionado com a expectativa do que virá.

Partindo dessa perspectiva, o primeiro aspecto que consideramos acerca das percepções juvenis evidenciadas diz respeito às projeções futuras. Quando os jovens enfatizam *o que ainda está por vir*, o que *ainda não é*, percebemos sedimentos de uma concepção de juventude bastante enraizada no senso comum, que a compreende como realidade que projeta os sujeitos para o depois, configurando-se em uma etapa de formação e preparação para a vida futura. No cerne dessa concepção, está a compreensão idealizada de adulto em torno da qual a sociedade e suas instituições estão organizadas. Constituídas a partir de um ideal adulto para o qual se direcionam as mais elementares aspirações humanas (Foracchi, 2018), as instituições precisam “preparar” os sujeitos que desempenharão os papéis sociais no amanhã. Cerqueira (2010) ressalta que, na perspectiva do *vir a ser*, o jovem é compreendido como *sujeito em formação* que está sendo instruído para o exercício de responsabilidades futuras.

Interpretadas dessa maneira, as vivências juvenis são reduzidas a experiências passageiras que só adquirem sentidos quando se constituem como antecedentes das realizações futuras. Infere-se dessa compreensão o fato de que o tempo presente não é significativo e, da mesma forma, o

que se experimenta nele não é relevante, uma vez que se trata de um imediato a ser superado. Dayrell (2005) nos fala de uma “orientação finalista”, cujo foco está na meta a se chegar, ou seja, à vida adulta. Desse modo, “[...] o sentido não é dado pelo fazer, mas pela meta final, pelos fins da ação que se projeta em um futuro [...]” (Dayrell, 2005, p. 13). Tal perspectiva considera a fase adulta “[...] como a plenitude, na condição plena de cidadania, o resultado que dá sentido às fases anteriores, vistas sempre na perspectiva de uma preparação (Dayrell, 2005, p. 13).

A dimensão do *aqui e agora*, daquilo que os jovens vivenciam na concretude da existência presente, acaba não tendo valor em si mesmo, pois o que está em consideração é a finalidade almejada. Quando os objetivos dos sujeitos não convergem para o que se espera deles, é comum ouvirmos expressões como “Os jovens de hoje não querem nada com a vida” ou “Os jovens são descompromissados”. Ao questionarmos os sujeitos da pesquisa sobre como eles se veem no presente, ouvimos falas que reforçam nossa análise: “Ah, véi, sei lá, agora a gente ainda não é muita coisa, ainda não sabe o que quer direito” (Aluno, 2022); “Eu acho que a gente tá se descobrindo [...] tipo assim [pausa] não tem nada muito certo ainda” (Aluna, 2022).

A partir desses olhares, percebemos que os jovens ora reproduzem, ora reforçam a compreensão de que juventude é fase transitória, isto é, momento no qual as ações presentes só adquirem significado se apontarem para um futuro dentro de padrões idealizados e apresentados socialmente como receitas de sucesso, constituindo-se, assim, em uma espécie de negação do presente vivido (Dayrell, 2003). Com isso, parte desses jovens, quando só consegue interpretar a própria condição na relação com o futuro, acaba não se reconhecendo como sujeito social, esvaziando o sentido das ações atuais e desconsiderando que esse é o “[...] momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida” (Dayrell, 2003, p. 42).

A visão focada na dimensão do *vir a ser* e revelada nas entrelinhas dos relatos juvenis parecem ser sintoma de uma sociedade que, historicamente, vem compreendendo as aspirações dos jovens em uma acepção negativa, desconsiderando as potencialidades características dessa condição ou questionando as estratégias de sociabilidade elaboradas por esses sujeitos. Essa percepção estereotipada dos jovens, em nosso entendimento, atenta contra o sentido das experiências vivenciadas em seus cotidianos, produzindo frustrações e o esvaziamento das relações presentes.

Ao colocarmos em discussão a compreensão de juventude como *etapa transitória da vida* e como momento de preparação para realizações futuras, apoiamo-nos em Dayrell (2003) que, em uma perspectiva inversa, afirma que o tempo da juventude se localiza no aqui e agora. É no presente vivenciado que devemos buscar o sentido das experiências juvenis e não sentenciá-las (ou silenciá-las), antecipadamente, em razão daquilo que elas poderão (ou não) produzir no futuro. Cada sociabilidade elaborada pelas juventudes, tanto como estratégias de sobrevivência quanto como rupturas com padrões impostos socialmente, deve ser considerada em sua *inteireza*. Portanto, ser jovem é uma expressão de totalidade que se experimenta, presentificada, nas relações vividas em cada contexto e momento.

Com base nessas concepções, buscamos construir com os participantes da pesquisa olhares mais afirmativos sobre as diversas sociabilidades produzidas pelos jovens em seus contextos de vida. Pautados na compreensão de juventude como expressão de totalidade, convidamos os sujeitos a perceberem que as diferentes manifestações de culturas juvenis são representativas de valores que compõem o arcabouço de realidades experimentadas na concretude da vida atual, cujo sentido não depende de avaliações futuras. Os jovens já possuem vivências, nelas mesmas, carregadas de significados e representativas do jeito peculiar com o qual as juventudes interpretam o mundo e atuam nele. Assim, as elaborações juvenis são reveladoras de possibilidades de como se relacionar com a sociedade e apontam para estratégias de socialização que devem ser consideradas.

Araújo (2004), ao problematizar as sociabilidades juvenis, diz-nos que elas podem ser compreendidas como novos parâmetros elaborados pelos jovens para proteção de suas identidades, como forma de construir redes de solidariedade e saciar as necessidades de pertencimento a um espaço. Apoiados nessa chave de leitura, ainda que em uma perspectiva mais abrangente, entendemos que é possível interpretar os modos de vida característicos dos jovens como estratégias para afirmarem a própria condição, no aqui e agora, subvertendo a visão de juventude como momento de preparação para o futuro. Ao produzi-las, esses sujeitos demonstram que estão presentes na sociedade, demarcam seus lugares, que papéis querem desempenhar e apresentam outras alternativas de socialização como respostas às já dadas e que, em grande parte, vêm fracassando.

Especialmente acerca dos jovens empobrecidos, acrescentamos a esta análise a possibilidade de compreendermos muitas de suas sociabilidades como recursos de afirmação do direito de existir

em cenários tão precarizados e desiguais. Essa compreensão fica explícita nas palavras de um dos participantes da pesquisa quando nos disse que “[...] sobreviver na quebrada até os dezoito anos, mano, acaba sendo uma questão de inteligência [...] só os mais inteligentes sobrevivem” (Aluno, 2022). Diante da negação da vida presente, que, cotidianamente, é violentada e colocada à prova, o futuro dos jovens, sobretudo da parcela empobrecida, não está dado, mas se apresenta como incerto e duvidoso, pois são retiradas as condições reais que viabilizem sua concretização, extirpando os sonhos e frustrando as expectativas.

É necessário reconhecer que as projeções que os jovens empobrecidos fazem para o futuro podem não se concretizar em decorrência das contradições engendradas no interior do modelo capitalista que, historicamente, vêm lhes negando condições mínimas para alcançar outros patamares de vida e romper com os ciclos de dependências. Nascimento (2008) salienta que a nova configuração do mundo ocidental, observada desde as últimas décadas do século XX, vem afetando diretamente os jovens, sobretudo os pertencentes às camadas mais populares. A autora aponta, ainda, a perda do futuro dado seu caráter imprevisível e complexo, fazendo com que essa parcela da humanidade, que é a juventude, “[...] já não [tenha] mais a garantia da possibilidade de usufruir os benefícios da revolução científica e do crescimento econômico e alcançar a prometida inclusão econômica e social” (Nascimento, 2008, p. 38).

Em nossa compreensão, a concepção de que a juventude é uma etapa transitória da vida e os jovens são sujeitos em preparação para determinadas idealizações futuras é problemática e controversa. Tal entendimento colabora para a negação das experiências vividas por esses sujeitos no aqui e agora, considerando seu valor apenas como perspectiva futura, cujo sentido reside no que ainda não se concretizou. A concretude da vida presente é questionada e esvaziada de seu significado, pois o que está por vir prevalece e dita o curso da vida, aprisionando as juventudes em esquemas previstos e limitando suas escolhas, já que a finalidade reside no que se espera delas em termos de idealização.

Aspirações futuras, ainda que possíveis e legítimas, não podem ser determinantes na constituição das subjetividades juvenis, e os jovens não estão obrigados a decidir no presente vivido o que será depois. A juventude é, nessa compreensão, uma experiência cotidiana vivenciada por inteira e de maneira particularizada a cada instante e não uma fase fragmentada da condição humana que só se reveste de significado quando relacionada com as realizações vindouras. É nesse presente vivido que cada sujeito se constitui como construtor da própria

história, interpreta o mundo e organiza a vida. Pais (2003) nos provoca a compreender as expressões de culturas juvenis sob um olhar mais ampliado e dinâmico, considerando que os modos de vida elaborados e compartilhados pelos jovens já são neles mesmos significativos e repletos de sentido, uma vez que apontam para traços da vida cotidiana em um contexto específico.

Consideramos que a análise das aspirações juvenis focada no que elas produzirão no vir a ser está mais preocupada com a reprodução e manutenção das instituições sociais no futuro do que com o sentido presente das experiências elaboradas pelos jovens no percurso de suas vivências e com o engajamento diário desses sujeitos em diferentes dimensões da vida cotidiana. Os jovens precisam ser pensados não somente como garantidores do funcionamento subsequente da sociedade e de suas organizações, mas também como sujeitos atuantes que devem ser considerados, agora, como parte da solução para diversas questões sociais.

Rodrigues (2009) nos adverte que devemos apostar no potencial jovem não somente como força redentora que nos salvará no porvir ou legitimadora de processos que não influenciou e sim como “sujeitos de seu tempo”, capazes de participar efetivamente da tomada de decisões em diferentes espaços. A autora aponta para a pluralidade de associações e iniciativas juvenis no Brasil que, em busca da afirmação de condição, potencializam debates, articulam e trocam experiências, contribuindo, com isso, para a formulação de outras possibilidades, inclusive no âmbito das políticas públicas.

Um outro aspecto que julgamos pertinente de ser analisado, porque apareceu diversas vezes e de diferentes modos (falados e escritos) durante os movimentos realizados com a pesquisa, é a relação direta entre a concretização de projetos e expectativas futuras como resultantes do empenho individual e do mérito pessoal. Expressões como “Basta querer que a gente consegue” (Aluno, 2022); “Se a gente se esforçar, a gente chega lá” (Aluna, 2022); “Se a gente quiser, a gente consegue” (Aluno, 2022), tomadas como verdades em si mesmas, foram recorrentes durante os diálogos.

Notamos a tendência em associar conquistas pessoais e profissionais a “esforço”. Logo as realizações obtidas nesses campos da vida são justificadas pela dedicação e pelo querer dos sujeitos. Percebemos, ainda, que tal discurso é reforçado por parte dos/das docentes e das práticas de escolarização voltadas para a juventude, sobretudo no âmbito do chamado *Novo*

Ensino Médio, muitas vezes camuflado na enunciação *protagonismo juvenil*. Uma professora (2022) nos disse, em uma conversa informal, que “Esses jovens de hoje não têm clareza de seus objetivos e não se esforçam o bastante para conquistá-los”.

Embora não esteja entre os objetivos da nossa pesquisa o debate acerca dessa temática, vimos a necessidade de analisá-la com um pouco mais de cuidado, já que ela atravessa parte das percepções juvenis compartilhadas no decorrer dos diálogos. Assim nos perguntamos: de que protagonismo nos falam os jovens? Ao se constituírem como sujeitos sociais, os jovens já não estão sendo protagonistas? Socializadas essas indagações, sentimos, nas falas, a prevalência da ideia de protagonismo que aponta para uma realização particular de um sujeito que planejou e investiu esforços suficientes para conquistá-la. Portanto, o protagonista se destaca entre os demais, pois está em evidência devido ao “sucesso” obtido pelas ações empreendidas.

Pereira (2009), quando aborda o protagonismo juvenil em seu estudo, concebe-o relacionado com a participação criativa, construtiva e solidária dos jovens no enfrentamento de problemas reais, em diversos contextos e situações, proporcionando que as juventudes estejam integradas às diferentes iniciativas que pretendem debater e solucionar questões do nosso tempo. No entanto, adverte-nos que grande parte das acepções do termo, inclusive as que estão impregnadas em legislações e práticas educativas, tendem a limitá-lo a estratégias destinadas à preparação para a cidadania, como se os jovens ainda não fossem cidadãos e coubesse à educação essa função.

Essa autora ainda nos chama a atenção para as contradições e ambiguidades na definição de protagonismo juvenil e para o uso recorrente desse conceito como estratégia para adaptar os jovens à excludente sociedade capitalista atual. Para ela, tal concepção, além de ser carregada de ideologias voltadas para a “despolitização” das juventudes em relação às causas macrossociais da pobreza, transfere para os jovens a responsabilidade de superação de tais questões pela via do esforço pessoal, cabendo à educação enfrentar esse debate de forma mais ampliada e crítica.

Os discursos dos jovens que associam protagonismo diretamente a mérito pessoal podem ser sintomas da lógica meritocrática que, nos últimos anos, vem adentrando as escolas públicas brasileiras, principalmente no que tange ao ensino médio, atingindo frontalmente as políticas educacionais voltadas para esses sujeitos. Tal associação reflete aquilo que Laval (2004) indica

como sujeição da escola ao modelo econômico, no caso o modelo capitalista em sua face neoliberal, que é o grande responsável pela organização dos espaços/tempos escolares na perspectiva mercadológica.

Souza (2009) também nos alerta para as armadilhas que existem nos discursos em torno da participação social dos jovens apresentados sob o enunciado de protagonismo juvenil. A autora entende que, ao contrário das décadas de 80 e 90, quando, para alcançar objetivos particulares exequíveis, os sujeitos atuavam politicamente para modificar o entorno social, nas alegações sobre participação juvenil postuladas atualmente não há “[...] um propósito coletivo que reúna os indivíduos e o espaço público é transformado em cenário em que atores sociais atomizados [...] negociam e defendem interesses [...]” (Souza, 2009, p. 9). Seguindo em sua crítica, a autora indica que

Essa concepção de sociedade – como um aglomerado de atores sociais em atuação num cenário – é a base do discurso sobre o social presente em boa parte dos textos acadêmicos, governamentais e de organizações sociais hoje em dia. É também a matriz discursiva que possibilitou a ressignificação de inúmeras noções e a emergência de enunciados diversos, entre eles, ‘capital social’, ‘vulnerabilidade social’, ‘resiliência’, ‘empreendedorismo social’, ‘protagonismo juvenil’ (Souza, 2009, p. 9).

Vasconcelos (2020), ao questionar o sentido de tais discursos, afirma que o que está em jogo é a “formatação” dos jovens dentro de um perfil confiável de trabalhadores, responsáveis e proativos, que atenda às novas exigências do mercado. O autor sustenta que essa ideia encontrou espaço a partir do processo de industrialização conformado às finalidades industriais e atrelado à noção de produtividade, concebendo a juventude como fase de transição e momento em que os sujeitos devem aprender os valores necessários à vida adulta. Essa compreensão, muitas vezes apontada como “empoderamento”, é fundamentalmente, uma forma de atribuir aos jovens a empreitada de salvar o mundo (Vasconcelos, 2020), lançando sobre eles a culpa pelo fracasso social e econômico. De acordo com esse autor, “[...] do jovem protagonista é esperado uma performance que beira a redenção. Afinal, ele é o futuro da nação. É dele as condições de melhorar o mundo e garantir a construção de uma humanidade mais humana” (Vasconcelos, 2020, p. 165).

A aproximação com a *Sociologia da Juventude* nos permite inferir que os jovens sempre protagonizaram modos particulares de se relacionar com a sociedade e com as instituições sociais, muitos deles considerados subversivos e/ou resistentes. Brandão e Duarte (1990) nos

falam de uma “juventude” à frente das questões de seu tempo, principalmente em termos de contracultura, abrindo espaços para questionamentos em relação aos valores instituídos. Foracchi (2018) se refere ao espírito contestador das juventudes como elemento que reflete a crise de uma sociedade, quando os padrões vigentes não conseguem mais abarcar as demandas daquela geração.

Em perspectiva convergente, Groppo (2022) afirma que os jovens tiveram importante papel no processo de transformação social, revestindo-se de um expressivo poder contestatório e apontando para outras possibilidades de socialização. Esse autor nos fala do caráter “revolucionário” dos grupos juvenis, tanto em termos de contestação quanto de criação cultural, em vários países do mundo, sobretudo no Pós-Segunda Guerra Mundial.

A história brasileira nos lega diversos acontecimentos com intensa participação de jovens, o que nos permite dizer que esses sujeitos sempre estiveram como protagonistas no cenário social. Na Ditadura Militar, por exemplo, sobretudo após o endurecimento do regime com os Atos Institucionais (AIs), e nos movimentos de contracultura, entre eles o ideário *hippie* e a *Nova Esquerda*, parte considerável das juventudes manifestou sua insatisfação contra a repressão. Esses jovens, embalados por uma nova consciência que ganhou visibilidade e expressão com o Tropicalismo (Barros, 2015), questionaram paradigmas dominantes e empreenderam embates no campo da política e dos valores.

Vimos, também, faces expressivas de um protagonismo juvenil nas *Ocupações Secundaristas*, de 2016, em reação à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que se transformaria na Emenda 95,²⁶ no projeto *Escola Sem Partido* e na Medida Provisória (MP nº 746/2016), que trata da criação do *Novo Ensino Médio*. Para além do caráter contestador e de estratégia política, as ocupações, de certa maneira, apontam para a escola e a sociedade sonhadas pelos jovens, quando colocam em cena discussões em torno de temáticas, como paridade de gênero, construções educacionais dialogadas horizontalmente, participação discente na elaboração das atividades a serem ofertadas, aspectos emocionais e existenciais, questões ambientais e étnico-raciais, aspectos subjetivos e identitários.

²⁶A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu o novo regime fiscal sob o argumento do equilíbrio nas contas públicas. Na prática, representou o enfraquecimento do pacto social, cortou gastos em setores estratégicos e travou investimentos importantes em áreas fundamentais, como saúde e educação.

Portanto, do ponto de vista da participação social, cultural e política, os jovens sempre foram protagonistas de um modo próprio de inserção na sociedade, ora questionando os modelos tradicionais de socialização, ora apontando novas formas de sociabilidades. Nesse sentido, atuam ativamente em busca de espaços, perseguindo objetivos pessoais, profissionais e coletivos. É imperativo considerar, principalmente neste momento histórico em que esse discurso meritocrático adentra, fortemente, os espaços/tempos escolarizados, que a concepção de protagonismo juvenil que aparece nos documentos curriculares para o ensino médio, principalmente na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), apresenta-se distante da realidade concreta dos jovens, especificamente nos contextos empobrecidos, quando foca temáticas desconectadas de suas vivências concretas e não problematiza os mecanismos de produção de desigualdades sociais e de pobreza.

Assim, a noção de “protagonismo juvenil”, tomada sem maiores considerações, configura-se como uma saída que atribui somente aos sujeitos a responsabilidade pelo resultado final de suas escolhas, mascarando as contradições sociais e econômicas de um modelo societário classista, excludente e desigual. Entre os perigos de admitir o sucesso apenas pelo prisma do mérito particular, está o de afirmar, por consequência, que o fracasso também é individual e não resultante da convergência de uma série de variáveis estruturais. Com isso tendemos a desconsiderar a histórica negação de direitos que marca a sociedade brasileira e nega às juventudes, particularmente as empobrecidas, um conjunto de condições essenciais para um mínimo de cidadania.

A escola, em grande parte, acaba reforçando esse discurso, quer pela via dos ditos “projetos inovadores” que adentram seus muros e são acatados sem a devida crítica e contextualização, quer pela postura de muitos docentes que tendem a considerar o “desinteresse” do sujeito e a “falta de esforço” como as principais causas dos “problemas da educação”. Os jovens que participam da pesquisa nos falam de muitos professores que “[...] já chegam de sola e dizendo que a gente não vai ser alguém na vida porque a gente não tem interesse” (Aluno, 2022) ou “[...] do lugar de onde você veio, se não tiver esforço, vai continuar na miséria [...]” (Aluna, 2022).

Compreendemos que a permanência de tais posturas contribui para a responsabilização individual desses jovens e isenta as instituições sociais no que tange à promoção de políticas públicas para as juventudes. O discurso sobre protagonismo juvenil, tal como colocado, trata-

se de uma falácia neoliberal e meritocrática que visa, essencialmente, à manutenção do ideário capitalista na estruturação das políticas de educação pública para os jovens, desvinculando-se das reais necessidades das juventudes, especialmente, das empobrecidas. Entendemos que, por essa razão, desvaloriza o conjunto das trajetórias pregressas dos coletivos juvenis ao se constituírem como seres históricos e sociais e desconsidera as condições objetivas para a realização dos projetos que os jovens almejam. Com isso, justifica as situações de fracasso e transfere a culpa para os próprios sujeitos, sob o argumento de que cada um deve fazer a sua parte e os que sucumbem é porque não se esforçaram o bastante na concretização de seus objetivos.

A associação que os jovens fazem de conquistas futuras com o merecimento próprio serviu-nos de caminho para problematizarmos o empobrecimento que vitima as juventudes periféricas e impede os sujeitos de organizarem suas vidas em torno do que foi vislumbrado como expectativa futura. Discutimos que a pobreza, como uma grave questão que precisa ser enfrentada em nossa sociedade, ocupa uma função central dentro do modelo capitalista e é uma das mais cruéis e perversas faces da larga produção de miseráveis ao redor do mundo, especialmente nos países localizados na periferia do capital. Nesse sentido, o mérito particular, como força motriz suficiente para dadas realizações, só faria sentido se as contradições sociais e econômicas já tivessem sido equacionadas em nossa trama societária.

Ampliando esta discussão, pedimos que os jovens falassem sobre o que poderia impedir a realização de suas expectativas e projetos pessoais e profissionais. Enunciados como “A gente vive no meio de um monte de pobre” (Aluno, 2022) e “A gente não consegue muita coisa porque não tem dinheiro” (Aluno, 2022) evidenciam que as juventudes periféricas têm consciência de que a condição de pobreza é um fator relevante, que impossibilita muitas conquistas. Podemos dizer, portanto, que esses jovens compreendem que a pobreza é impeditiva de acesso a direitos que podem levar a outros patamares de vida. Entretanto, observamos a associação direta desse fenômeno com a renda: Ser pobre é “[...] tipo assim, não ter dinheiro para fazer as coisas que a gente gostaria de fazer” (Aluna, 2022). Percebemos que reside na perspectiva desses sujeitos uma concepção estereotipada de pobreza que localiza o problema no campo da satisfação econômica, prevalecendo o caráter monetário.

Os jovens, de imediato, não conseguem perceber que a insuficiência de uma renda que possa garantir-lhes níveis de vida dentro de critérios razoáveis de subsistência ou de realização pessoal e profissional é uma realidade que resulta da pobreza, ou seja, é consequência dela e não a causa. A concepção de pobreza atrelada à ideia de não ter dinheiro para atingir determinados objetivos não pode servir para culpabilizar os sujeitos pela não realização de seus intentos ou para esconder as causas macroestruturais do fenômeno, encarando-o apenas como resultado de ações de indivíduos que não estão em patamares econômicos satisfatórios. As perspectivas que os jovens apresentam demonstram uma concepção de pobreza recorrente em nossa sociedade, cujo fundamento se sustenta em proventos e ganhos absolutos.²⁷

Nas conversações realizadas, debatemos que a pobreza presente em nossa sociedade, que assola os jovens e deixa incertos seus horizontes futuros, fragilizando esse momento da vida, é produzida histórica e socialmente por processos políticos e econômicos desiguais, resultantes do sistema capitalista (Yazbeck, 2012) que visa à acumulação de riquezas e à manutenção de um modelo societário classista e excludente. Por essa razão, constitui-se na principal forma de violência aos direitos subjetivos e sociais, pois impede que os sujeitos acessem a cidadania plena (Telles, 1993) e vivam em condições mais dignas. Nesse sentido, os jovens empobrecidos não podem ser responsabilizados pelas tragédias que os atingem, mas são vítimas diretas de uma série de violações. Portanto, a não realização de seus desejos e projetos está diretamente correlacionada com a ausência de condições favoráveis para tal.

No âmbito deste debate, questionamos o entendimento comum de que a pobreza é uma característica pessoal ou de um grupo específico, uma vez que se trata de um fenômeno resultante da intensa desigualdade social inerente à estrutura capitalista e que faz imperar a miséria (Yazbeck, 2012). Em diálogo com os jovens, pautamos a análise em uma compreensão mais ampliada da realidade empobrecida, considerando sua natureza multidimensional (Codes, 2005, 2008), macroestrutural e multifacetada (Cararo, 2015), manifestada em diferentes formas de negação de direitos.

²⁷ Estudiosas do assunto (Codes, 2008; Carneiro, 2005) admitem que a concepção de pobreza sob o prisma monetário, embora seja bastante recorrente e possua um grande alcance na sociedade, tem se demonstrado insuficiente para a análise mais abrangente do fenômeno, pois a transferência de renda restrita a ela mesma não foi capaz de oferecer uma solução definitiva para o problema.

Tais perspectivas explicitam a necessidade de encará-la para além da carência de renda, mas evidenciá-la como produto de uma sociedade injusta, que seleciona, exclui e segrega. Assim, toda violação de direitos e qualquer forma de privação que atravessam as vivências dos jovens, inviabilizando e fragilizando a dimensão existencial e simbólica do desejo, do sonho e da expectativa do porvir, devem ser enfrentadas e combatidas. Por ser impeditiva de tantas possibilidades, a pobreza constitui-se a mais grave e desumana expressão de violência.

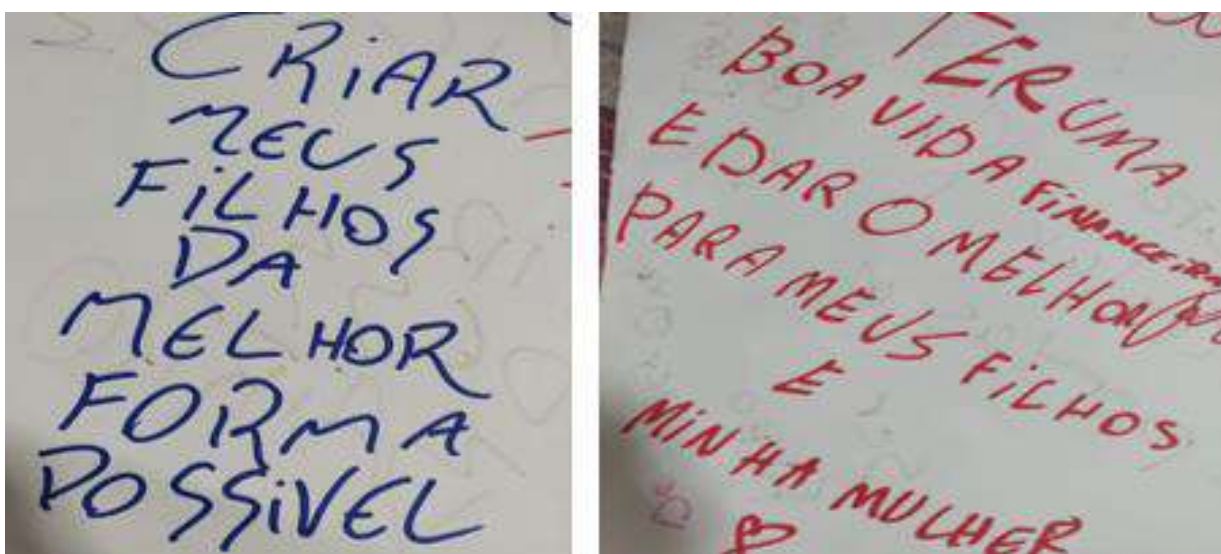
Ao olharmos para a pobreza na perspectiva macroestrutural e multidimensional, além do aspecto econômico e da carência de renda, exploramos outras facetas do fenômeno que incidem diretamente sobre as juventudes periféricas, como a falta de oportunidades de acesso ao trabalho formal e à educação com qualidade referenciada. Também analisamos a inexistência de espaços de lazer e cultura, a exposição a diversas formas de violências, sobretudo as que se relacionam com o consumo e tráfico de drogas. Essas vivências precarizadas fazem parte do conjunto de circunstâncias que impedem os jovens empobrecidos de alcançar padrões mínimos de autonomia e liberdade, provocando neles descrenças e frustrações.

Assim, entendemos que foi possível ampliar as perspectivas dos jovens acerca da pobreza e de seus efeitos na constituição das identidades juvenis, provocando-lhes a olhar para o fenômeno como o principal fator que vem impedindo as juventudes periféricas de produzirem estratégias de rupturas com os históricos ciclos de dependências que os mantêm empobrecidos. Falas como “Se tiver oportunidade, o jovem consegue” (Aluno, 2022) e “A gente precisa de chances para melhorar de vida” (Aluna, 2022) parecem-nos indicar um deslocamento de compreensão.

Uma outra questão que despertou nosso olhar é o fato de que, mesmo atravessados por diversas vivências da pobreza, configurando-se em diferentes violações de direitos que poderiam levar os jovens à descrença absoluta e à perda do sentido da vida, ainda reside nesses sujeitos a dimensão da expectativa em “um outro possível”. Percebemos, desse modo, que as experiências precarizadas não conseguem furtar-lhes, definitivamente, a aceção da espera pela possibilidade do diferente, como nos conta G. B. V., de 16 anos: “quero fazer faculdade de Matemática e só no fim que eu vou fazer minha casa. Espero que dê tudo certo até lá por conta de inflação aumentando, assassinatos, etc., mas tenho fé que, no final, vai dar tudo certo”.

Sob esse ponto de vista, é possível compreender os jovens empobrecidos como sujeitos de desejos, abertos ao mundo e em uma relação direta com o universo de eventuais realizações. Dayrell (2003) nos diz de uma condição que não está dada a priori, mas que se constitui no entrecruzamento de possibilidades. Ao retomar a noção de “sujeito” proposta por Charlot (2000), destacamos o caráter desejante que move os seres humanos e faz com que cada singularidade se lance em direção ao sentido do existir. A dimensão do desejo e da expectativa também aparece em enunciações escritas, como demonstra o recorte abaixo:

Figura 6 – Desejos juvenis



Fonte: Acervo pessoal do autor (2022).

Observamos que, mesmo marcados por inúmeras situações adversas que os empobrecem, ainda reside nos jovens a dimensão da expectativa por algum tipo de mudança. Como sujeitos sociais, os jovens não estão totalmente determinados pela situação de pobreza, mas abertos ao mundo e atravessados por anseios e desejos próprios. A ruptura com realidades precarizadas faz parte da dimensão desejante e permeável (Foracchi, 2018) que perpassa a condição juvenil.

Amaral (2011) destaca que, apesar de contextos sociais desfavoráveis que cerceiam em muitos aspectos as vivências juvenis, os jovens empobrecidos não deixam de produzir experiências significativas. Por essa razão, temos apostado, nesta pesquisa, que as sociabilidades elaboradas pelos jovens em seus contextos de vida também são expressões de saberes e conhecimentos que devem ser considerados, pois são carregadas de significados peculiares. Além disso, as diversas formas de empobrecimento que atravessam a constituição das juventudes empobrecidas não lhes privam do direito de vislumbrar e acessar outras possibilidades de ser e existir dentro de

condições mais humanas e livres, que possibilitem o rompimento com determinadas dependências, inclusive com o histórico ciclo de pobreza.

Ao manterem viva a dimensão da expectativa em cenários precários e desiguais, os jovens empobrecidos produzem estratégias de resistências cotidianas que permitem o enfrentamento das diversas formas de desigualdades que incidem sobre a condição juvenil contemporânea. Dayrell (2005) nos provoca a romper com a imagem socialmente criada acerca desses jovens, quase sempre associados à violência e à marginalidade, e enxergá-los como sujeitos que elaboram experiências de vida peculiares, se divertem, produzem, sonham e vivem um modo de ser jovem. Para esse autor, as estratégias elaboradas por essas juventudes devem ser compreendidas como “[...] esforços em se humanizarem num contexto que insiste em desumanizá-las” (Dayrell, 2005, p. 3).

Desse modo, ao olharmos para os jovens empobrecidos que transitam nos espaços/tempos escolares, na perspectiva dos participantes da pesquisa, compreendemos a importância do debate sobre juventudes, suas trajetórias de vida e a diversidade dos contextos sociais vivenciados e que incidem diretamente sobre a constituição da condição juvenil, ressaltando o caráter dialético com que os diferentes sujeitos vivenciam esse momento da vida.

Compreendemos, com esta discussão, que as perspectivas juvenis acerca de si mesmos são atravessadas por diferentes fatores, o que nos leva a afirmar que juventude é uma condição social que vai se modelando no imbricamento com questões socioculturais que se configuram em um determinado contexto histórico. Com isso, ao olharmos para os jovens empobrecidos, na perspectiva de suas aspirações futuras, percebemos traços latentes das representações que esses sujeitos produzem de si mesmos, indicando, portanto, um jeito peculiar de ser e existir no mundo.

Ao ampliarmos esse debate, consideramos oportunas as proposições de Guimarães (2009) quando indica que, para compreendermos as trajetórias juvenis, é importante não tomá-las de forma isolada, mas conectá-las a contextos de socialização que permitem ampliar a percepção acerca das experiências constituídas por esses sujeitos. Sob esse aspecto, acrescentamos o fato de que os jovens empobrecidos são os mais impactados por percursos pessoais e sociais precarizados, que retiram deles muitas possibilidades de se constituírem como sujeitos livres e

autônomos, com destaque para a perversa negação de direitos que, historicamente, vêm acentuando as desigualdades sociais e ampliando as frustrações juvenis.

Partindo dessa perspectiva, entendemos ser importante, na sequência desta reflexão, problematizar as vivências dos jovens interseccionadas aos contextos experimentados por esses sujeitos em suas trajetórias de vida. Embora cada experiência compartilhada no movimento de pesquisa seja revestida de um caráter particular, pois o modo com que cada jovem vivencia sua condição é diferente, existem aspectos comuns atravessando essas juventudes, como a condição social de sujeitos empobrecidos, que coabitam no mesmo bairro, estudam na mesma escola e são perpassados pelas mesmas violências. Como acentua Guimarães (2009), é necessário estarmos atentos às singularidades e às generalizações que vieram à tona durante os diálogos estabelecidos com os jovens no âmbito dos movimentos culturais.

Uma das experiências comuns que os jovens nos relatam são as vivências com a periferia, quase sempre marcadas por diferentes expressões de violências e negação de direitos. Direcionando olhares acerca dessa particularidade que perpassa os sujeitos desta pesquisa, organizamos os encontros concernentes ao segundo eixo temático com o objetivo de dialogar com as compreensões juvenis acerca da cidade e do bairro e compreender essas experiências com dinâmicas periféricas que empobrecem, negam direitos e precarizam a vida.

4.4 AS DINÂMICAS PERIFÉRICAS E A POBREZA

As balas ficaram reais perfurando a Eternit
 Brincar ‘nós ainda quer’, mas o sangue melou o pique
 O final do conto é triste, quando o mal não vai embora
 O bicho-papão existe, não ouse brincar lá fora [...]²⁸.

No percurso desta pesquisa-ação, ao compreendermos as relações entre juventudes, pobreza e educação escolarizada, fizemos a partir das singularidades de uma escola pública situada em um espaço/tempo denominado *periferia*. É em sua dinâmica que os jovens, com os quais dialogamos neste trabalho, se constituem como sujeito e elaboram representações e interpretações da realidade. Portanto, esse cotidiano vivido é fonte de referências para nos aproximarmos das juventudes e interrogar as diversas possibilidades compreensivas que

²⁸ César MC. Fragmento da música *Canção infantil*, lançada em 2019.

emergem de suas sociabilidades. Nesse sentido, ao olharmos para as vivências na periferia e as complexas relações que nela são estabelecidas, é possível compreender, de maneira mais ampliada, essa faceta específica da condição juvenil, que é a juventude experimentada em contexto periférico.

Como ponto de partida para esta discussão, recorreremos à premissa de que a juventude é uma experiência social que se constitui a partir de um complexo de relações que atravessam os sujeitos. Portanto, as diferentes representações que os jovens elaboram acerca de si mesmos e de seus espaços relacionais não podem ser lidas e interpretadas fora do contexto em que elas se configuram. Queremos dizer, com isso, que não há uma forma ideal de se viver a “juventude”, mas diversas formas de vivenciar essa dinâmica, imbricadas a condições materialmente dadas e socialmente construídas como possíveis. Contudo, falar de juventudes (e com as juventudes) a partir da realidade periférica é compreender as particularidades que contornam um modo específico de ser jovem: aquele que se constrói na relação com o concreto vivido em um espaço/tempo singular que denominamos “periferia”.

Ao falarmos de jovens (e com jovens) a partir da periferia, uma das grandes dificuldades que enfrentamos diz respeito ao que esse termo representa, historicamente, uma vez que foi objeto de diferentes disputas e compreendido a partir de múltiplas possibilidades analíticas e discursivas. Jesus (2021) nos fala que o conceito de periferia vem se caracterizando como complexo e permeado de muitas controvérsias, podendo assumir vários significados e sentidos. Já que não está entre os objetivos específicos desta pesquisa um estudo mais ampliado do que é periferia e tivemos que lidar, frontalmente, com essa questão, optamos por desbravar esse caminho escorregadio a partir das experiências de viver a juventude interconectada às dinâmicas macrossociais que se estabelecem a partir das realidades periféricas. Por isso, acreditamos, e defendemos, que pensar o que é ser jovem nesses contextos é, antes de qualquer coisa, perceber e compreender os atravessamentos nos percursos que constituem essa condição.

Não é nossa preocupação primordial definir o que é periferia e explicitar todas as possibilidades interpretativas advindas desse conceito, mas compreender em que medida as juventudes que transitam nesses espaços/tempos vivenciam e interpretam as relações, por vezes tensas e contraditórias, que permeiam os modos de vida elaborados nos contextos periféricos. Ao apostar nessa via, temos consciência de que uma análise mais apurada de nosso trabalho

encontrará lacunas, entretanto esse foi o caminho que viabilizou o diálogo com as problemáticas que foram compartilhadas pelos jovens durante o percurso da pesquisa-ação.

Uma possibilidade de olhar para a periferia e dialogar com as vivências que se constituem nesse espaço/tempo é pelo prisma daquilo que lhe falta. Aliás, segundo Frederico (2013), na Sociologia urbana, a conversão dos bairros populares situados às margens das cidades no termo “periferia” ocorre para designar um espaço de carência, marginalidade, violência e segregação, daí a associação direta desse termo com essas dinâmicas. D’Andrea (2020) explicita, em reforço a essa perspectiva, que o conceito em questão nasce das discussões econômicas ocorridas na segunda metade do século XX, relacionando os países da periferia do Capitalismo com as economias centrais. Assim, tal conceito denomina “[...] um território geográfico cujas principais características são pobreza, precariedade e distância em relação ao centro [...]” (D’Andrea, 2020, p. 20).

Essas ideias nucleares que perpassam a noção de periferia, portanto, estão presentes nas primeiras enunciações juvenis ao falarem de suas vivências como sujeitos periféricos, destacando violências de diferentes naturezas, criminalização antecipada de seus modos de vida e experiências com a pobreza. Nesta seção, intencionamos evidenciar parte dessas enunciações, buscando compreender os possíveis sentidos que os próprios jovens atribuem às suas experiências e representações. Em consonância com a metodologia adotada neste trabalho, que visa, prioritariamente, a adentrar o universo das compreensões juvenis pela via dialógica, organizamos, no âmbito dos movimentos culturais, um espaço para que os jovens conversassem sobre as vivências que se configuram a partir da periferia, já que é em interconexão com as dinâmicas periféricas que esses jovens se constituem como sujeitos sociais e culturais.

Amaral (2011, p. 78), ao problematizar as singularidades que contornam o que é ser jovem em uma periferia, alerta-nos para o fato de que esses sujeitos, embora compartilhem de questões comuns, não são iguais, mas estabelecem variadas relações que “[...] influenciam a construção de formas diversificadas de ser, de socializar-se”. Por essa razão, mais uma vez, apostamos no diálogo com as vivências cotidianas como estratégia para nos aproximarmos dos sentidos que os jovens atribuem às dinâmicas periféricas e, assim, melhor compreendê-las.

É no cotidiano desse espaço/tempo singular (e tão diverso), apontado como periferia, que as experiências elaboradas pelos jovens ao organizarem suas vidas se encontram e se confrontam.

Portanto, estamos falando de um lugar “[...] onde os sujeitos veem o mundo, a partir das suas condições de vida e das relações sociais que estabelecem [...]” (Amaral, 2011, p. 82). Nessa mesma direção, Dayrell (2007) compreende a periferia como interações afetivas e simbólicas, palco para as diferentes expressões das sociabilidades juvenis, como fazer amigos, sair, conversar, namorar, estudar. É, também, em sua dinâmica diária que os jovens experimentam dilemas comuns relacionados com violências, precariedade dos serviços públicos, preconceitos e diversas formas de exclusão social.

Lendo e dialogando com a pesquisa de Paiva (2006), vimos a necessidade de mergulhar no cotidiano sentido e vivido pelos jovens, celeiro por excelência das experiências que os constituem como sujeitos, das complexas relações que vão permeando suas histórias e das particularidades que compõem seus repertórios de vida. Mais uma vez, as conversações foram essenciais para entrar em contato com as vivências juvenis desde a periferia e compreender os sentidos a elas atribuídos. Nesse percurso, por diversas vezes, foi necessário silenciar para compreender melhor o que esses jovens nos dizem, do que exatamente nos falam. Portanto, reunir os jovens e conversar com eles foi o caminho que trilhamos nesse exercício.

Convidamos para mediar as conversações, nesse segundo eixo, o professor Antônio Barbosa, cientista social com larga experiência em movimentos populares de juventude, ativismo cultural e projetos educativos em espaços formais e não formais e, com ele, contamos, ainda, com a colaboração da professora Renata Simões, que nos orienta nesta pesquisa. Optamos, novamente, por um espaço organizado de forma que todos pudessem se olhar, compartilhar afetos e trocar vivências de maneira mais horizontal e em igualdade de condições. Insistimos que nossa intenção não é “formar” os jovens, mas dialogar com eles acerca das principais problemáticas que atravessam a condição juvenil em contextos que excluem e violentam.

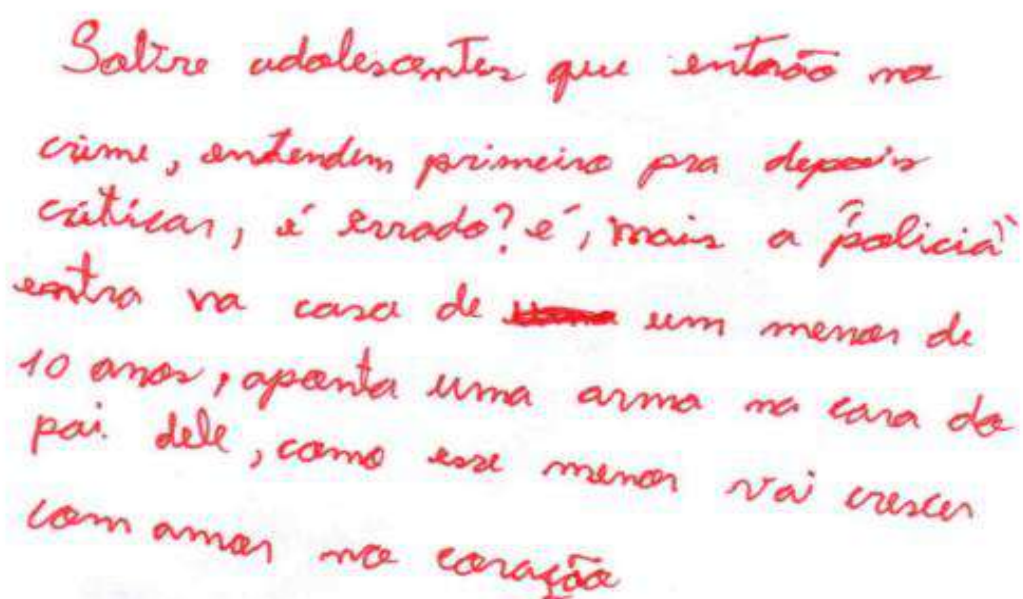
A música *Canção infantil*, do rapper capixaba César MC, foi o recurso audiovisual escolhido para fomentar a discussão. O mediador exibiu o videoclipe da canção e, em seguida, convidou os participantes a destacar frases, imagens e símbolos relacionados com o cotidiano dos jovens. Aos poucos, esses elementos foram aparecendo: “Violência policial é o que mais existe aqui” (Aluno, 2022); “Racismo também” (Aluno, 2022); “Tiroteio tem quase todo dia por essas ruas aí” (Aluna, 2022); “Mano, droga, aqui [muitas risadas], coé, véi” (Aluno, 2022) e a conclusão de um deles, em tom fatalista, foi que na periferia “não tem final feliz” (Aluno, 2022).

A composição mencionada, partindo de analogias a contos de fadas típicos de canções infantis, desconstrói as idealizações apresentadas nessas estórias e demonstra que existe uma realidade concreta, que é experimentada cotidianamente pelos sujeitos que transitam nos contextos periféricos e é justamente essa realidade que atravessa os jovens empobrecidos e está materializada em diferentes percursos de negação de direitos. A canção, nesse sentido, faz uma contundente crítica às contradições sociais vivenciadas pelos sujeitos nas periferias, sobretudo urbanas, de uma sociedade marcadamente desigual, violenta e injusta, deixando incertas perspectivas de vida mais promissoras. Um dos fragmentos da música, confrontado com duas composições juvenis que foram elaboradas durante os movimentos culturais, parece-nos justificar esse entendimento.

Cinco meninos foram passear
Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma
A polícia engatilhou: Pá, pá, pá, pá
Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá
Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
Já nem sei se era mito essa história de lobo mau (César MC, 2019).

Ao experimentarem a juventude em situação de negação de direitos e na ausência de outras alternativas de vida, muitos jovens acabam reproduzindo e retroalimentando as mesmas estruturas das quais são as maiores vítimas, como nos sugere o relato seguinte:

Figura 7 – Vivências precarizadas



Saltou adolescentes que entrão no
crime, entendem primeiro pra depois
criticar, é errado? é, mais a "polícia"
entra na casa de ~~uma~~ um menor de
10 anos, aponta uma arma na cara do
pai dele, como esse menor vai crescer
com amor na coração

Fonte: Acervo particular do autor (2022).

Os versos do rapper são reforçados pelos jovens quando nos falam de suas vivências periféricas. Notamos que a compreensão introjetada nos sujeitos e que mais se destaca é a de periferia como lugar de falta, de dinâmicas violentas e inseguro para se viver com tranquilidade e liberdade. Essas dinâmicas violentas que retiram direitos e negam outras formas de viver a condição juvenil são verdadeiros atentados às juventudes periféricas, marcando precocemente suas vidas e constituindo-se como grandes desafios para a cidadania desses sujeitos.

Canção infantil, portanto, explicita facetas contraditórias da realidade social vivenciadas pelas juventudes periféricas e que atravessam o cotidiano desses jovens, como nos mostram alguns relatos escritos durante as composições culturais: “Véi, para muitas pessoas que não vêm de periferia, nunca ‘vai’ saber o que é ver um parente morto e ver um amigo internado no hospital por estar todo baleado pela polícia só porque mora aqui ou estava aqui” (H., 2022); “Já vi menor morrer, já vi menor sofrer, já vi sangue escorrer, vi família chorar... porque o problema nunca é o governo. É o preto que está sempre a roubar” (B. P., 2022); “É sempre assim, matando gente inocente. Nós vivemos em um mundo injusto. Eu sou motoboy e falo que eles não querem saber de ‘porra’ nenhuma, eu já sofri racismo muitas vezes e isso não é bom” (G. H., 2022).

A partir dessas enunciações, percebemos que ser jovem em contextos periféricos é uma experiência atravessada por um acúmulo de violências que fragilizam esses sujeitos, causando-lhes desesperanças e descrenças. Inferimos, também, que tais sentimentos provocam muitas posturas que naturalizam (ou tendem a naturalizar) essas violências. É como se essa fosse a única alternativa colocada como possibilidade, quase que determinada por uma espécie de destino comum marcado por vivências da pobreza, preconceitos, contato precoce com a criminalidade e diversas formas de exclusão social: “Mano, isso aqui sempre foi assim. Até que hoje em dia ainda tá melhorzinho... Tem umas coisas aí, mas já foi pior” (Aluno, 2022).

O conteúdo dessas falas parece-nos indicar duas possibilidades interpretativas que, diretamente entrecruzadas, podem ser reveladoras das percepções juvenis acerca da periferia e das vivências periféricas. A princípio, os jovens têm consciência das violências que os atingem, que marcam suas experiências, que retiram deles uma série de oportunidades de viver de outra maneira e negam-lhes as condições para organizarem a vida a partir de outros patamares. Depois, em nosso entendimento, há uma tendência, pelo menos entre os jovens com os quais dialogamos, em se relacionar com esses eventos de maneira “descolada” e até “debochada”, o que pode ser indicativo de posturas que “naturalizam” e “normalizam” situações de natureza violenta.

Durante as conversações, por diversas vezes, quando um membro do grupo relatava algum episódio de violência, quase sempre, era acompanhado de muitas “piadas”, gírias, brincadeiras e expressões jocosas.

As enunciações seguintes, por exemplo, foram seguidas de boas risadas e comentários em tom satírico: “Teve um dia que a gente ‘tava’ na festa, lá, não ‘tava’ fazendo nada de errado, só dançando. Eles desceram do carro já metendo a ‘porrada’ e bala em todo mundo” (Aluno, 2022); “[...] hã, quando eu for policial, vou bater nesses pretos tudinho” (Aluno, 2022). É possível que a aparente leveza, as satirizações e as observações “dichavadas”²⁹ sejam estratégias para lidar com o sofrimento nos momentos em que essas realidades parecem ser as únicas alternativas postas para esses sujeitos.

Guimarães (2009), em sua pesquisa, quando discute a banalização da violência em bairros periféricos, sugere que falar com naturalidade desses eventos é uma forma de lidar com eles. Aplicando essa premissa ao nosso trabalho, compreendemos a suposta naturalização de tantas situações que violentam os jovens como um artifício para não se culpabilizarem diante delas, evocando, assim, a ideia de que esses eventos são “normais” na periferia. Em análise similar, Amaral (2011, p. 91) entende que “[...] adaptar-se, acostumar-se às situações de violências cotidianas acaba sendo uma estratégia de continuação da vida social”. Entretanto, como nos adverte Santos (2009), essa naturalização e a consequente banalização de eventos violentos nas periferias têm servido para justificar e retroalimentar iniciativas dessa mesma natureza nos bairros periféricos, corroborando o julgamento moral dos jovens empobrecidos.

Recorrendo, novamente, a Guimarães (2009), é possível interpretar as prováveis brincadeiras, esse jeito cômico de lidar com situações que colocam em risco a integridade física dos sujeitos, como mecanismos, ainda que inconscientes, que visam a “minimizar potenciais riscos”, como se episódios de caráter violento fossem naturais a qualquer jovem, independente do contexto social. Concordamos com esse argumento e acreditamos que ele pode servir de chave de leitura para compreendermos a suposta maleabilidade e leveza com que os jovens empobrecidos lidam com as contradições que os assolam e até mesmo com as agressões ao direito de ser e de existir como queiram.

²⁹ Gíria muito usada pelos jovens para se referirem a situações de leveza, brincadeira, postura mais descolada, sem muita formalidade, ou seja, denota um modo próprio de lidar com determinados aspectos da realidade de maneira mais informal, sem muita cerimônia.

Advertimos que, com isso, não estamos dizendo que esses jovens aceitam com resignação as problemáticas que os atingem, mas elaboram maneiras até criativas de sobrevivência em contextos em que “[...] a violência se repete e se reproduz de forma tão arraigada que, de algum modo, ela se ‘naturaliza’, tornando-se um fenômeno cotidiano [...]” (Guimarães, 2009, p. 137). Justificamos essa análise com base em relatos que apontam possíveis resistências em relação a muitas dessas violências, inclusive por meio de práticas questionáveis: “Mano, mas ‘nois’ também não deixa baixo, não” (Aluno, 2022); “[...] Teve uma policial que precisou ir embora do bairro por causa disso [...] chegou metendo o ‘bicudão’ e dando ‘porrada’ até que [pausa] teve que ir embora porque os ‘menino’ ia matar ela [...]” (Aluno, 2022).

O conteúdo cômico e satírico percebido, durante os diálogos, em muitas enunciações juvenis, portanto, não é aceitação passiva das realidades produtoras de violências ou sintoma de conformidade diante delas. Durante as composições, também nos foram compartilhados signos que apontam para inconformismos e denunciam os mecanismos de precarização da vida que assolam as juventudes, o que pode ser lido como expressões de resistência que brotam das próprias vivências com a periferia.

Partindo do que foi exposto, cremos que as juventudes que se constituem em contextos empobrecidos e extremamente desiguais têm consciência das problemáticas que as atravessam, entendem as contradições sociais que identificam suas vivências e percebem que tais circunstâncias são resultantes da histórica negação de direitos que marcam a sociedade brasileira, vitimando os sujeitos e criando entraves para percursos emancipatórios.

Por conseguinte, ainda que a periferia seja vivida e sentida a partir de experiências que violentam os sujeitos, fragilizam os jovens e deixam incertos horizontes futuros mais promissores, estamos diante de uma experiência de natureza ambígua e contraditória: embora seja nesse espaço/tempo que esses jovens vivem, sentem, amam, constroem famílias, trabalham, estudam, também é nele que esses sujeitos são violados em seus direitos e impedidos de viver a juventude em condições de liberdade e autonomia, uma vez que a eles não são garantidas as mesmas oportunidades e os mesmos espaços conferidos aos provenientes das classes mais abastadas. Assim, eles se tornam seres invisibilizados na trama social.

Os diálogos realizados com os jovens da pesquisa nos movimentos culturais evidenciam uma tendência de criminalização dos modos de vida e das experiências elaboradas por esses sujeitos

que está estreitamente circunscrita à periferia. A. J., uma jovem de 16 anos, conta-nos que sofre uma série de preconceitos em seu local de trabalho, simplesmente por ser moradora de Nova Rosa da Penha. Para ela, os olhares estereotipados são resultantes de juízos preconcebidos e sentenças antecipadas sobre o lugar onde mora: “[...] Mano, esse lance é muito doido. Heim, lá onde eu trabalho, todo mundo é de Vitória, né. Quando falo que sou de Nova Rosa todo mundo fica olhando e falam: ‘Nossa, como você não tomou tiro, ainda?’ Dá maior raiva ouvir isso sempre [...]” (A. J., 2022).

Perguntada como se sente diante desse cenário, a jovem diz que leva na brincadeira, pois não tem o que fazer e que “Se a gente achar ruim, partir pra porrada, é pior, então, levo na gozação mesmo, mas é chato, parece marcação”. Essa percepção foi compartilhada por outros sujeitos: “Isso daí é verdade mesmo. Quando a gente fala que mora aqui, já nos olham diferente” (Aluna, 2022); “Cara, chega ser engraçado, parece que a gente é até de outro mundo, já acham que a gente é tudo bandido” (Aluno, 2022); “Tive que colocar outro endereço no currículo [risos] para conseguir estágio” (Aluna, 2022); “Verdade, viado, se ‘nois’ falar que é de Nova Rosa da Penha, nem emprego dão pra ‘nois’ direito [risos]” (Aluno, 2022); “Dependendo do horário [pausa], tem horário, assim, de noite, que o uber nem vem aqui” (Aluno, 2022); “Precisa ser de noite não, mané, até de dia tá difícil, o professor testou isso aí hoje [muitas risadas]” (Aluno, 2022).

Quando os jovens nos falam dessas vivências, eles nos conduzem a pensar que existe uma diversidade de posturas que os interpretam, antecipadamente, a partir de visões negativas, associadas quase sempre ao lugar onde residem. Portanto, ser morador de periferia já é, por si só, condição para tais julgamentos. A experiência de viver a periferia (e na periferia) é lida, assim, sob o prisma da negação, compreendendo as vivências elaboradas nesse lugar na perspectiva da delinquência, como se os sujeitos que transitam nesses contextos fossem violentos por natureza e não pudessem viver de outro modo. Parece-nos que essas experiências relatadas estão nos falando de concepções, ainda vigentes, que associam esses sujeitos ao “vandalismo” e à criminalidade, encarando-os como um tipo de mal que deve ser extirpado (ou evitado) em nome da manutenção da ordem social (Silva; Lehfeld, 2016).

O estigma social que marca as vivências juvenis, nos contextos periféricos e nas realidades empobrecidas, também impossibilita estratégias de rupturas com o ciclo das violências, pois tende a interpretar as vivências juvenis tomando como base uma acepção negativa. Em síntese,

acreditamos que há, na gênese de tais concepções, o questionamento sobre o lugar social do jovem empobrecido, invisibilizando essa condição e fragilizando os modos de vida elaborados por esses sujeitos.

Paiva (2006), em uma interessante pesquisa acerca dos modos de vida de sujeitos [crianças e adolescentes] em situação de rua, quando discute, entre outras coisas, o lugar social “dessa gente empobrecida e marginalizada no cotidiano do mundo”, faz-nos pensar no acúmulo de situações experienciais negativas que “destroem” os modos de ser e, acrescentamos, de existir da forma que se deseja. A autora nos provoca a olhar para a vida afirmada em cada experiência. Transportando esse raciocínio para o nosso trabalho, quando compreendemos os jovens pela negação antecipada, estamos retirando deles a possibilidade de se apresentarem como são e, conseqüentemente, estamos destituindo-os de cidadania. Trata-se de um processo maior de exclusão que, além de privar esses sujeitos de recursos materiais necessários à manutenção da vida, os “desqualifica” (Paiva, 2006, p. 50).

Essa faceta da exclusão, que retira dos sujeitos o seu lugar de cidadania, porque impede as possibilidades reais de acesso a ela, vem se configurando, em nosso entendimento, como a principal barreira que limita os jovens empobrecidos que se constituem a partir de dinâmicas periféricas de acessar outros modos de vida. Portanto, a sentença de um sujeito a partir do lugar onde ele mora, das vivências constituídas nesse lugar, é uma forma de “anulação social”, produzida por mecanismos sociais injustos e perversos (Paiva, 2006), cuja lógica é manter esse sujeito onde está para usá-lo quando for conveniente, para explorar seu corpo como força barata de trabalho, para eliminar sua vida quando não mais precisarem dela. Assim,

[...] aos pobres resta o espaço da assistência social, cujo objetivo não é elevar condições de vida, mas minorar a desgraça e ajudar a viver na miséria. Esse é o lugar dos não-direitos e da cidadania [...] é o lugar no qual a pobreza vira carência, a justiça se transforma em caridade e os direitos em ajuda, a que o indivíduo tem acesso não por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído (Paiva, 2006, p. 51).

Acreditamos que interpretar a juventude empobrecida e suas vivências com a periferia a partir da negação desse lugar social e experiencial é uma perversa forma de exclusão, cujo objetivo é manter os sujeitos onde estão, nas condições em que se encontram e impedi-los de conjecturar outras possibilidades de ser e existir. Nesse sentido, negar-lhes a cidadania é estratégico e oferecer-lhes o básico sob a lógica dos mínimos está justificado. Trata-se de um processo

estrutural, na organização da sociedade brasileira, que prevê a “[...] a eliminação sistemática desses jovens, matando, mandando matar e deixando morrer [...]” (Paiva, 2006, p. 50).

Na base do questionamento do lugar social desses jovens, materializada na compreensão negativa da periferia, está a criminalização da própria pobreza, da juventude empobrecida, das culturas periféricas (Silva; Lehfeld, 2016) e dos modos de vida produzidos pelos coletivos juvenis historicamente inferiorizados. Durante as conversações, os jovens nos falam exatamente de experiências dessa natureza quando dizem que a simples menção ao lugar onde moram já é critério suficiente para qualificá-los como “bandidos”, “vagabundos”, “maconheiros” e “desocupados”, como apresentado neste relato: “Véi, nem precisa ser de noite, não, às vezes, ali, de dia, na pracinha, os ‘menor’ tá, lá, sem fazer nada, e os ‘caras’ chegam descendo a ‘pancada’. Duvido se faz assim no lugar dos ricos” (Aluno, 2022).

De diferentes maneiras, os jovens nos mostram que as violências que os atingem são decorrentes dos condicionamentos socialmente construídos e ideologicamente orquestrados que perpassam a experiência de viver a juventude na periferia. O mediador salienta que essa experiência de viver na periferia, embora seja particular, uma vez que cada sujeito a interpreta a partir de recortes singulares (gênero, raça, classe, religiosidades etc.), é, também, coletiva, pois existem atravessamentos que são comuns, dilemas que se assemelham e problemáticas que atingem, igualmente, as pessoas, independentemente desses recortes e dos significados particulares a eles atribuídos. Por essa razão, ao longo das mediações, os jovens foram provocados a pensar nos aspectos que os entrelaçam e, de certa forma, atravessam seus modos de vida.

Um dos aspectos compartilhados e que julgamos pertinente de retomar é a própria condição de “sujeitos periféricos” que, mergulhados em um complexo de relações que ultrapassa vontades e desejos individuais, é impeditiva de muitas realizações. Não basta, apenas, aos jovens desejar outras possibilidades e se esforçarem para tal. Existem fatores de natureza objetiva que, se não forem garantidos, o acesso a outros patamares de realização pessoal está inviabilizado. Portanto, quando na periferia se negam (ou se negligenciam) direitos sociais fundamentais (educação, saúde, segurança pública, trabalho digno), criam-se barreiras que, em se acumulando, impedem as juventudes que se constituem nesses espaços de ocupar outros lugares na sociedade e de romper com os históricos processos de marginalização e dependência.

Seguindo nesta discussão, por meio do diálogo, buscamos nos aproximar da concepção de periferia que contorna as vivências juvenis. Ao provocarmos os jovens a expor seus olhares acerca desse espaço/tempo, a concepção de periferia como “local onde falta tudo” e “reduto violento” mostrou-se a mais frequente nas representações manifestadas durante as conversações, como nos expressam estas enunciações: “Periferia [pausa], ah, véi, sei lá [...] é o lugar mais ferrado da cidade, onde habita as pessoas de baixa renda, onde ‘nois mora’ (Aluno, 2022). Ainda, “[...] Tipo assim, acho que periferia é [pausa], ah, o lugar onde a gente vive, que tudo é longe e mais difícil de conseguir; cheio de pobreza e de gente passando necessidade das coisas [...]” (Aluna, 2022).

Compreendemos, a princípio, que essas percepções evidenciam uma concepção já cristalizada no imaginário social que, comumente, interpreta a periferia como um espaço geográfico afastado dos centros urbanos, com infraestrutura precária, dominado pela violência e habitado por pessoas com pouca (ou nenhuma) renda e em condição de pobreza, convivendo, diariamente, com a falta de recursos que as coloca em situações degradantes, nos limites da sobrevivência. Pela ausência de políticas públicas voltadas para as singularidades desses espaços, esses sujeitos padecem de precários serviços de saúde, saneamento básico, educação, segurança, trabalho digno e moradia. Esse entendimento é recorrente, sobretudo quando abordamos as periferias urbanas, analisadas quase sempre pelo prisma da pobreza, da precariedade, da distância em relação ao centro (D’Andrea, 2020) e marcadas por processos de exclusão e de segregação (Jesus, 2021). Desse modo, a periferia é, quase naturalmente, o lugar (geográfico e social) destinado aos sujeitos que são pobres, como se estivessem determinados a estar nela.

Além disso, há, na sociedade brasileira, um histórico processo de afastamento da pobreza para longe, em uma evidente estratégia de invisibilização das realidades empobrecidas, como se elas fossem um problema à parte. Ao aprofundarmos essa problemática, percebemos suas raízes estruturantes no próprio arranjo socioespacial do Brasil que, sobretudo no contexto urbano, é arquitetado para expulsar os sujeitos empobrecidos para fora daquilo que, historicamente, se configurou como centro e mantê-los nessa condição, oferecendo-lhes quantias mínimas daquilo que é necessário à sobrevivência: mínimos de estrutura, de saneamento, de saúde, de educação, de segurança. Portanto, há uma estreita relação entre o complexo processo de urbanização brasileiro e a pobreza. Nesse sentido, a periferia é resultante do desequilibrado modelo de

ocupação (e produção) das cidades, fundamentado, essencialmente, em crescimento disperso, especulação imobiliária, déficit residencial e periferização (Santos, 2013). Com isso,

[...] as áreas periféricas foram surgindo nas grandes cidades, lugares em que faltam condições dignas de vida, de trabalho e de inserção social; espaços territoriais marcados pela pobreza urbana, desigualdade e exclusão social em função das condições de miserabilidade em que esses grupos viviam e ainda vivem (Matiazzi, 2020, p. 109).

Assim, ao nos falarem da periferia como “lugar dos pobres” e “daquilo que falta”, ainda que nas entrelinhas, os jovens evidenciam experiências que se constituem à base de relações precarizadas que os fragilizam justamente nesse momento da vida em que os sujeitos começam a arquitetar sonhos e perspectivas futuras. O conjunto de tantas negações de oportunidades a esses jovens é fator de desalento e frustração.

É importante demarcar, no debate em curso, que as diferentes formas de precarização da vida que atravessam os sujeitos que se constituem a partir das dinâmicas periféricas não são ocasionais, mas resultantes do processo de produção/reprodução da sociedade capitalista que, historicamente, vem criando impeditivos para que milhares de pessoas, principalmente os jovens, acessem as condições suficientes para organizar suas vidas segundo critérios e desejos próprios, ficando reféns de situações empobrecedoras e violentas.

Nesse sentido, operacionalizar o afastamento da pobreza para longe (e para fora) é um poderoso recurso de invisibilização dos pobres e de suas reais necessidades. Arroyo (2015) enfatiza que a localização espacial da pobreza não é espontânea, mas determinada por agentes políticos e econômicos. Segundo ele, nessa engrenagem, há um padrão de poder que “[...] determina a lógica – mais política do que técnica – do planejamento urbano e das normas, da opção por projetos de campo, de cidade, de serviços sociais etc. (Arroyo, 2015, p. 30). Essa lógica de exclusão e segregação presente no processo de urbanização brasileiro, organizado à baila do capitalismo periférico, é, portanto,

[...] traçada pelo Estado, pelas forças que agem em conjunto com ele e pela própria sociedade, uma espécie de linha: tênue o suficiente para se tornar invisível aos olhos de todos, inclusive de quem se encontra nesses locais; e, em contrapartida, forte o bastante para limitar a efetividade de políticas sociais, o fornecimento de serviços públicos estruturais e a autonomia na vida pública desses sujeitos. Noutras palavras, reforçam-se as desigualdades, ao mesmo tempo em que elas são naturalizadas [...] (Jesus, 2021, p. 59).

A correlação imediata entre periferia e pobreza, evidenciada pelos jovens, todavia, não deve ser desconsiderada, pois falam de vivências que atravessam os sujeitos e que são decorrentes da sua condição social. Considerando a compreensão multidimensional e macroestrutural do fenômeno, esses jovens nos dizem que aos pobres são negadas as possibilidades de fazer suas próprias escolhas e de existir em outras condições. Em certa medida, essa constatação é causadora do sentimento de que as realidades empobrecidas são as únicas opções disponíveis para esses sujeitos nos espaços/tempos em que transitam.

Assim, o entendimento de que a periferia é o lugar destinado aos pobres traz, em seu conteúdo, a constatação da negação de direitos, o que impossibilita os jovens, que se constituem a partir das dinâmicas periféricas, de acessar outros modos de vida e de satisfazer suas necessidades a partir de outras bases. Portanto, aos pobres está reservada a periferia como uma espécie de sentença moral e social por eles serem como são e o que são.

Em nossa compreensão, quando os jovens nos dizem (por diversas vezes e de diferente modos) que “Periferia é lugar onde a gente que é pobre mora” ou que “periferia é o espaço onde falta tudo”, conscientes ou não, expõem traços de heranças que remontam a essa dinâmica socioespacial brasileira, sobretudo no meio urbano, que visa, entre outras coisas, a afastar e manter afastados dos centros financeiros e desenvolvidos os sujeitos empobrecidos, tornando invisíveis suas existências e negando-lhes o direito de viver em condições mais humanas e dignas.

Dessa maneira, o que denominamos sob a expressão genérica de “sujeito periférico” (e, no caso desta pesquisa, de “jovem periférico”) é, também, o resultado de um sistêmico processo de constituição de desiguais, em termos particulares, que se retroalimenta das desigualdades macroestruturais e se metamorfoseia em diferentes facetas (pobreza, fome, violências). A periferização, portanto, é um mecanismo dentro da engenharia capitalista para produzir esses “desiguais”, delimitar seus espaços e usá-los quando for conveniente, como em trabalhos insalubres e precarizados.

Retomando algumas expressões compartilhadas durante os diálogos estabelecidos com os jovens, que afirmam que periferia é o “lugar mais ferrado da cidade onde a gente que é pobre mora” ou é “onde falta tudo”, cabe-nos problematizar o porquê “essa gente que é pobre” vive nela e em circunstâncias onde “falta tudo”. Durante as intervenções feitas nos movimentos

culturais, os próprios jovens apontam possíveis respostas a essas indagações quando dizem que residem nesses espaços/tempos e acabam se submetendo a muitas dinâmicas violentas por “falta de oportunidade”.

Aqui, compreendemos que cabe resgatar a premissa de que os sujeitos são empobrecidos e obrigados a conviver com diferentes expressões de carências que vão desde as de natureza material até a precariedade dos bens públicos oferecidos aos pobres. Em nosso entendimento, a perspectiva corrente de que na periferia falta tudo revela modos de vida nos limites da sobrevivência que se efetivam e permanecem, historicamente, inalterados em razão das vivências com a pobreza, entendida, em sua multidimensionalidade, como grave forma de agressão à vida humana.

Quando os jovens nos dizem que a periferia é o “lugar onde falta tudo” e o espaço onde se localiza a pobreza, estão nos falando de vidas que se constituem a partir de dinâmicas que os empobrecem e os violentam, fundadas, particularmente, nas gritantes negações de oportunidades que marcam suas existências e atravessam seus modos de vida. E, ainda, que o conjunto dessas negações persiste inalterado por gerações e que, assim permanecendo, os mantêm em condições desfavorecidas. A própria história em torno da organização socioespacial do bairro Nova Rosa da Penha, reduto geográfico da pesquisa, é fruto de um processo de resistência pelo direito à moradia que foi negligenciado, inclusive, aos antepassados desses jovens.

Meu avô conta que isso aqui tudo era mato [...], uma fazenda, eu acho. Ele veio da Bahia para trabalhar, e como não tinha outro lugar, veio morar aqui [...]. Aqui não tinha nada, era uma vida com muita dificuldade, até fome passava (Aluna, 2022).

Já escutei umas histórias assim também das ‘gentes’ mais antigas. Parece que eles tentaram ‘invadir’ um outro lugar, lá perto de Campo Grande, mas não deu muito certo [...] expulsaram eles de lá e, então, vieram parar aqui, onde é o bairro hoje em dia [...]. Falava Itaenga antes de chamar Nova Rosa da Penha (Aluno, 2022).

Mano, ‘os outros’ falam que isso aqui já foi invasão, nem rua direito tinha, era muito difícil as coisas nesse tempo. Depois, o povo começou a protestar e foi aparecendo as coisas: ‘fizeram’ rua, asfalto, escola [...] aí, hoje em dia ‘tá’ ‘melhorzinho’ um pouco [...] só tem muita violência (Aluno, 2022).

Parece-nos que há, nesses jovens, a consciência de que suas histórias de vida são marcadas por esses percursos de negação de direitos que, direta ou indiretamente, atravessam suas escolhas e os colocam na rota de situações que os fragilizam, violentam, abalam suas condições de cidadania. Vemos, ainda, que a não interrupção dessas dinâmicas empobrecedoras produz

outras e novas formas de empobrecimento, como o precário acesso à educação, saúde, cultura, trabalho e segurança pública. Além disso, gera e fortalece as compreensões naturalizantes desse fenômeno que, nas disputas ideológicas do cotidiano, tendem a justificar a pobreza como se fosse uma realidade dada e que não pode ser alterada.

Provocados por essas enunciações, tentamos encontrar outros recortes dessa história que, também, é deles e deparamo-nos com registros que reforçam tais falas e demonstram importantes facetas das disputas que levaram à organização socioespacial em Nova Rosa da Penha. Destacamos o documentário *Nasce uma cidade*, de Amylton de Almeida, produzido pela Rede Gazeta, em 1989, com base em relatos de pessoas que participaram do movimento de ocupação que resultou na formação do bairro, nos anos de 1980. A partir deles, percebemos um processo demorado, tenso e contraditório, envolvendo diferentes atores: sujeitos desprovidos de moradia, pastorais sociais da Igreja Católica e agentes comunitários e políticos.

Aqui tem gente de toda parte do Brasil. Tem gente da Bahia, de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Santa Catarina, do Mato Grosso, de tudo quanto é lugar aí, né [...] Afonso Cláudio, Resplendor, Baixo Guandu, de Rondônia. Tem gente aqui, de Colatina, da Barra de São Francisco, Minas [...]. Tem gente de todo lado aqui [...] ³⁰.

Eu vim do Ceará pra cá, pra realmente trabalhar, né? Procurar emprego. Eu vim pra cá, então, eu [...] minha residência foi em Campo Grande. Aí, cheguei em Campo Grande, morava de aluguel, comecei a trabalhar aqui em Itaenga, no início, na abertura de Itaenga [...]. Aí, comecei a vender frango, gelo, barra de gelo, suquinho pra população, inclusive vendia fiado numa semana para receber na outra. Acompanhei o andamento de Itaenga em peso [...] ³¹.

Olha, quando eu vim pra cá, morava em Cachoeiro e vim morar em Campo Grande. Aí, eu ‘sube’ a notícia que ‘tava’ doando lote aqui, né? Eu vim pra cá, fiquei uns dois dias na fila pra conseguir um ‘numerozinho’. Depois daquele número, a gente levou uma ‘dificuldade’ muito grande para conseguir um lote [...] e, depois, eles davam quinze dias pra gente fazer o barraco. Aí, naquele tempo eu ‘tava’ muito mais pobre do que hoje; hoje não quer dizer que sou rica, mas melhorei um pouco. Eu já não tinha nada, pelo menos tenho uma casinha pra ‘mim’ morar [...] ³².

Eu vim do Cruzeiro do Sul, eu enfrentei aquela invasão de lá, né? Aí, de lá, por intermédio de Dr. Cloves de Barros, ele conseguiu essas terras aqui pra gente. Aí, foi aonde ele chegou lá dando a notícia de que tinha nascido uma Nova Rosa da Penha pra ‘nóis’. Foi dia de São Sebastião, então, ‘nois’ ‘fiquemos’ muito satisfeitos em ele dar essa notícia. Aí, ‘nóis’ saímos dali e fomos pra catedral [...]. Há dias que ‘nóis’ estava na catedral [...], eles ‘arresolveram’ que não aguentavam mesmo porque essa situação era muito séria, que tinha muita gente [...] e o pessoal que ia rezar já estava achando ruim, nem existia mais nem limpeza dentro da igreja, mesmo porque não

³⁰ Depoimento dado em uma “reunião de senhoras”, na Igreja Maria Santíssima, transcrito do documentário *Nasce uma cidade*, Rede Gazeta de Comunicações, 1989.

³¹ Depoimento de José Sampaio de Oliveira, transcrito do documentário *Nasce uma cidade*, Rede Gazeta de Comunicações, 1989.

³² Depoimento de Maria Bitencourt, transcrito do documentário *Nasce uma cidade*, Rede Gazeta de Comunicações, 1989.

dava oportunidade. Aí eles ‘arresolveram’ tirar a gente lá. Então, eu vendo aquilo tudo, aquele sofrimento dos nossos companheiros, eu resolvi [...] eu fui a primeira que saí de lá e vim pra cá pra ajudar cortar as matas e retirar os ‘lote’ [...] ³³.

Esses depoimentos narram experiências muito singulares de negação de direitos que coincidem com as compreensões juvenis que nos foram compartilhadas durante os diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa. Para compreendê-los melhor, precisamos situá-los dentro do contexto macrossocial vivenciado à época e que atravessa o surgimento de Nova Rosa da Penha. Mais particularmente a partir dos anos de 1970, os municípios localizados nos certames da capital Vitória foram impactados com o processo de desenvolvimento econômico pelo qual passava o Estado do Espírito Santo, conduzido em torno das empresas do ramo de pedras ornamentais e das indústrias de mineração e siderurgias que aqui foram instaladas, como a Companhia Vale do Rio Doce (atual Vale) e a Companhia Siderúrgica de Tubarão (atualmente Arcelor Mittal). Tais transformações modificam a configuração socioespacial da região com a chegada de famílias inteiras de trabalhadores que vieram para cá com a perspectiva de novos empregos e melhorias das condições de vida.

O estudo de Matiazzi (2020), quando aborda algumas especificidades desses fluxos migratórios na perspectiva do município de Vitória, evidencia características que também são comuns à nossa pesquisa, pois, em larga medida, são sujeitos empobrecidos que deixam seus locais de origem e partem em busca de dias melhores (Matiazzi, 2020). Vemos, principalmente, nos três primeiros relatos, aqui citados, menções diretas a essas dinâmicas. Essas famílias, por razões diversas (falta de espaços, condições precárias de vida, ausência de políticas de habitação etc.), passam a viver em regiões afastadas da capital e nos arredores dos municípios vizinhos, entre eles, Cariacica, enquanto travam verdadeiras batalhas pelo direito à moradia em condições dignas.

O último relato nos fala de questões particulares que atravessam a constituição do bairro Nova Rosa da Penha, como as ocupações que ocorriam no contexto dos anos de 1980 por moradia e acesso a outros direitos sociais. Famílias inteiras, de diferentes regiões do Brasil e do próprio Estado do Espírito Santo, vinham para Campo Grande e adjacências, como Cruzeiro do Sul, pelo fácil acesso via Br-101. Aqui chegando, não conseguiam se manter nessas regiões centrais e eram forçadas a se deslocarem para as áreas mais afastadas. Nova Rosa da Penha é resultado

³³ Depoimento de Elsa Barcelos, transcrito do documentário *Nasce uma cidade*, Rede Gazeta de Comunicações, 1989.

de uma ocupação malsucedida nos arredores de Campo Grande (importante centro comercial e financeiro do município de Cariacica), que foi objeto de uma série de despejos violentos, inclusive por parte de agentes do Estado e dos supostos proprietários de terras, obrigando os sujeitos a buscar outras alternativas em espaços precários ³⁴.

Confrontando as perspectivas dos jovens, compartilhadas nas conversações, com os relatos colhidos no documentário *Nasce uma cidade*, fica perceptível a histórica negação de oportunidades que atravessam o cotidiano de Nova Rosa da Penha. Os sujeitos de nossa pesquisa convivem, ainda hoje, com problemáticas que vêm se mantendo e com dinâmicas de segregação que não foram rompidas ou alteradas. Embora vivam a juventude em um contexto particular, enquanto experiência que se particulariza no momento presente, compartilham dilemas que permanecem e que dificultam o acesso a outros modos de vida que inviabilizam outras escolhas. Fica evidente, a nosso juízo, o histórico e proposital descaso com as realidades empobrecidas, o que produz e retroalimenta processos excludentes e dinâmicas violentas que agridem, cotidianamente, as pessoas que transitam nesses espaços/tempos. Assim, parece “natural” visualizar e experimentar a periferia como lugar reservado aos pobres.

Considerando, portanto, o que foi exposto, vemos que os jovens têm a exata dimensão do que é viver a juventude a partir de dinâmicas periféricas, marcadas por percursos desiguais, excludentes e violentos. Esses percursos de negação de direitos inviabilizam projetos pessoais e profissionais e mantêm esses sujeitos nos mesmos lugares sociais, perpetuando ciclos históricos de dependências que se retroalimentam e geram outras desigualdades. O acúmulo dessas desigualdades empobrece, ainda mais, as juventudes periféricas e privam-lhes de acessar as condições necessárias para se organizarem dentro de critérios considerados justos e dignos, do ponto de vista moral, social e econômico.

Percebemos, também, que essas vivências com a periferia, marcadas pela junção de tantas contradições, unem esses jovens a outros sujeitos que, em outras épocas e contextos,

³⁴ Tivemos dificuldade de encontrar pesquisas e estudos oficiais sobre o processo de formação do bairro Nova Rosa da Penha. Encontramos registros dispersos em jornais da época, sítios virtuais e, principalmente, no documentário *Nasce uma cidade*. Consideramos, também, a história oral contada por moradores antigos e pelos próprios jovens que participam da pesquisa. Procuramos manter as informações que são comuns nas diferentes fontes, entre elas, a ocupação de um local que fazia parte de áreas rurais pertencentes a uma fazenda, cuja proprietária é chamada Maria Rosa da Penha. Ao serem despejados dessa área, ocuparam a catedral de Vitória, na capital, tensionando por outro espaço de moradia. Depois de sucessivas disputas, conseguiram um outro espaço (fazenda Itaenga) e começaram o loteamento que deu origem ao bairro. Em homenagem à primeira ocupação (fazenda Rosa da Penha), deram o nome ao bairro nascente de Nova Rosa da Penha.

vivenciaram experiências igualmente precarizadas. Tal evidência nos leva a crer que há uma lógica em manter a periferia dentro de uma relação de dependência, negando-lhe o acesso ao direito para, em consequência, acondicioná-la sob a tutela do assistencialismo e da oferta dos mínimos. Assim, as experiências periféricas e marcadamente empobrecidas não podem ser interpretadas como resultantes de escolhas individuais e decisões pessoais, mas precisam ser compreendidas como produtos de um processo maior de violação de direitos que, historicamente, perpetua lógicas excludentes.

Na busca dos porquês para tantas contradições, os jovens nos mostram um caminho possível: na periferia está a pobreza que, macroestrutural e multifacetada, produz as violências. Nas palavras do rapper, “[...] muita pobreza, estoura violência! Nossa raça está morrendo. Não me diga que está tudo bem [...]” (Racionais Mc, 1994). A conclusão, em tom fatalista, parece mensurar as dimensões de um problema comum: “[...] aqui a visão já não é tão bela; não existe outro lugar. Periferia é periferia (é gente pobre)” (Racionais Mc, 1995).

Na periferia está a pobreza em sua forma multidimensional, materializada em sujeitos/corpos empobrecidos e experimentada em diferentes percursos de negação de direitos e precarização da vida. Na periferia estão jovens que, submetidos/as a diversas formas de empobrecimento, veem suas existências ameaçadas (e ceifadas) cotidianamente por dinâmicas violentas. Esses sujeitos/corpos empobrecidos, ao compartilharem suas vivências, denunciam a pobreza e as estruturas que a produzem. Tensionam os processos tradicionais de socialização e provocam outros olhares e relações, chamam nossa atenção para outros modos de vida e outras formas de interpretação da realidade que nos ajudam a compreender o que é ser jovem.

Assim, não podemos tomar as experiências juvenis elaboradas a partir da periferia, enclausuradas em acepções deterministas. Há na juventude um caráter que a transcende, uma espécie de espírito contestador e uma capacidade criativa que colocam os jovens na condição de produtores de outras sociabilidades, capazes de ressignificar muitos valores sedimentados nos arranjos societários dominantes e na demarcação de lugares sociais. É evidente que as vivências empobrecidas, a negação de oportunidades reais para acessarem outras possibilidades de vida, o contato precoce com diversas facetas de violência, que atravessam a condição juvenil nos contextos periféricos, tornam as rupturas mais difíceis e, por vezes, distantes.

Todavia, é possível perceber que esses mesmos jovens, que são afetados pela junção de vários marcadores de exclusão e de distintas formas de violências e precarização da vida, expressam sentimentos que apontam para a superação das contradições sociais que os fragilizam e deixam incertas as possibilidades futuras. Entendemos, então, ser importante afirmar algumas elaborações de rebeldias criativas que despontam das sociabilidades juvenis e rompem com muitas limitações predeterminadas, burlando adversidades e resistindo a assujeitamentos (Amaral, 2015).

D'Andrea (2020) constata que a noção de periferia tem sido objeto de disputas ideológicas, políticas, econômicas e, historicamente, vem sofrendo diversas mutações que indicam outros olhares acerca dessa realidade. Desde a compreensão de periferia como lugar de pobreza e carência até o olhar mais afirmativo acerca dos sujeitos periféricos, observamos inúmeras ressignificações desse lugar, de modo que podemos afirmar a periferia como espaço/tempo cultural (D'Andrea, 2020). Embora existam capturas dessas estratégias com finalidades comerciais no âmbito da indústria cultural, como o turismo em comunidades, filmes sobre a temática e músicas que exploram dinâmicas violentas, a maior parte das manifestações artístico-culturais que brotam das realidades periféricas, principalmente as elaboradas por jovens, falam de pertencimento, compartilham costumes, modos de vida, denunciam problemáticas e requisitam reconhecimento. Portanto, apontam para um conjunto de experiências que, mesmo complexas, nos apresentam particularidades inerentes a essa condição de sujeitos.

As juventudes que se constituem a partir de contextos empobrecidos e atravessadas por dinâmicas periféricas vêm criando diversas formas de resistência aos assujeitamentos e adversidades, rompendo com a visão predominante que compreende esses jovens apenas pela perspectiva das vulnerabilidades e do risco social. Muitas dessas expressões de culturas juvenis transitam na escola e tensionam espaços e reconhecimento. Partindo dessa constatação vimos na literatura periférica e na poesia marginal, possibilidades de mediações capazes de dialogar, de maneira mais aproximada, com as representações de realidade produzidas por esses sujeitos.

A título de nota, as concepções de literatura periférica e poesia marginal aparecem, no Brasil, a partir da década de 1970, protagonizadas por literatos considerados à margem do circuito editorial à época e desprovidos de condições financeiras mais abastadas. Embora a dimensão social e política faça parte de grandes clássicos da literatura brasileira desde a sua gênese, esses escritores e poetas, considerados subversivos e insurgentes, configuraram-se como

representantes das classes desfavorecidas, trazendo, em suas composições, problemáticas vivenciadas pelos sujeitos empobrecidos, principalmente das periferias urbanas (Eble; Lamar, 2015). No final da década de 1990, o termo “marginal” é apropriado para designar os produtores da própria periferia que, por meio de uma linguagem mais coloquial e constituída de gírias e elementos do cotidiano, abordam e denunciam em suas produções as diferentes formas de violências, violações de direitos e precarização da vida enfrentadas pelos sujeitos periféricos (Eble; Lamar, 2015).

Bergamin (2022) enfatiza que a literatura periférica marca a abertura de espaços mais efetivos para que as vozes silenciadas dos sujeitos desse local se manifestem e mostrem suas culturas. Por essa estratégia, a periferia se apresenta como espaço/tempo de construção de conhecimento, de criação artística e de produção de poesia, o que colabora para a superação da visão estereotipada acerca desse lugar. Para Amaral (2015), ainda que habitar a periferia resulte em ser atravessado por condições degradantes, por processos precários de inclusão e pelos efeitos da pobreza e das violências, os sujeitos constroem significados, integram redes de amizades e de solidariedades, afirmam códigos morais e produzem culturas que os constituem como seres sociais. Assim, aproximações mais qualitativas com esses sujeitos implicam “[...] buscar elaborar outros olhares acerca da concepção de periferia, procurando dar visibilidade a outras práticas, a formas de discursividade que produzem outras representações acerca desse espaço e, conseqüentemente, acerca das pessoas que nele habitam” (Amaral, 2015, p. 99).

Nesse sentido, dialogar com os jovens a partir da literatura periférica é falar sobre o “[...] cotidiano, o que acontece ou deixa de acontecer, a violência, o amor, a desigualdade, os sonhos. Sobre as pessoas e a partir delas mesmas. Também é sobre reivindicar espaços de cultura” (Bergamin, 2022, p. 3). Portanto, quando evocamos a literatura periférica no diálogo com os jovens da pesquisa, partimos do pressuposto de que esse caminho pode nos conduzir às representações juvenis acerca das vivências com a periferia, sobretudo com a pobreza e com as desigualdades sociais. Objetivando esse diálogo, elaboramos, no terceiro e no quarto eixo temático, algumas oficinas de literatura periférica e de poesia marginal, no intuito de problematizar as vivências com a pobreza e a extrema pobreza na constituição da condição juvenil. Assim, ampliamos o debate sobre juventudes, educação e pobreza nos espaços/tempos escolarizados, utilizando composições artísticas para denunciar as realidades empobrecidas que atravessam os jovens em contextos de desigualdades e precarização da vida.

Para mediar as conversações, contamos com a presença de Stell Miranda (fotógrafo e produtor cultural) e Jhon Conceito (educador cultural e ativista ligado ao Slam), participantes de movimentos populares e de juventudes na Grande Vitória/ES. Os mediadores, a partir da leitura crítica e criativa de revistas de circulação nacional e jornais locais, colocam em movimento diferentes facetas de violências e negação de direitos vivenciadas pelos jovens: “Mano, a gente joga revistas e jornais nas mãos da galera, põe um funk de denúncia e o resto é com eles. Pode acreditar, a inspiração vem” (Stell Miranda, 2022).

Os dois colaboradores, na condução das conversações, pontuam suas próprias vivências com a periferia, enfatizando que o olhar estereotipado sobre os modos de vida elaborados pelos sujeitos periféricos tem sido, historicamente, fator impeditivo da produção de rupturas com os percursos de exclusão social e segregação cultural. Isso porque há uma tendência em negar esses modos de vida como possíveis, fazendo com que esses sujeitos empobrecidos tenham seus espaços negados e seus lugares questionados. A arte periférica, nesse sentido, é uma estratégia de resistência e, ao mesmo tempo, um meio para comunicar à sociedade os saberes produzidos por esses sujeitos.

Na mesma direção, Jhon Conceito destaca que o Slam é uma voz significativa das juventudes periféricas, pois dá condições para que esses sujeitos, por meio da arte de compor e declamar poesias, falem de suas problemáticas, denunciem os percursos de negação de direitos e manifestem sonhos e expectativas de dias melhores e de outras realidades possíveis. Essa modalidade, segundo o ativista, vem crescendo em todo o país, inclusive no Espírito Santo, afirmando-se como um autêntico espaço de representatividade dos jovens empobrecidos ao evidenciar suas denúncias e anseios.

Desse modo, acreditamos que as composições elaboradas nesses dois eixos, além de reforçar as problemáticas que atravessam a condição juvenil em contextos precarizados e desiguais, mostram, também, que é possível construir experiências pedagógico-educativas mais próximas das juventudes que transitam na escola, pois permitem o debate acerca dos cotidianos vivenciados pelos jovens. Destacamos, ainda, que a constituição de espaços que lidem com o conhecimento a partir de bases mais concretas é mais significativa para os sujeitos, pois, além de abordar a própria condição, evidencia o olhar das juventudes acerca da realidade diária. A composição de L. F. C. L., 1ª série do ensino médio, em nossa compreensão, ilustra esse movimento:

Com apenas dezessete anos, já passei por atos ‘covarde’
 Tive que ter a mente sempre em atividade,
 Para não cair na ilusão da maldade
 Vários menor de idade se iludem com o momentâneo
 E pagam com a própria vida no ato covarde.
 ‘Com nós’ que é menor de comunidade
 A polícia olha com olhar de maldade
 Um branco arrumado sustentado pelos pais é bonito
 Um preto arrumado, com cordão trajado é bandido.
 Às vezes eu me pergunto: por que isso?

As composições fundamentadas na literatura periférica e na poesia marginal utilizam-se de uma linguagem poética para denunciar violações diárias de direitos e diferentes formas de arbitrariedades que acometem as juventudes em contextos empobrecidos. As palavras e imagens que brotam de enunciações dessa natureza falam do cotidiano vivido pelos jovens e, o que antes era contado por atores externos, como jornalistas e pesquisadores (Diógenes, 2020), agora é escancarado por sujeitos concretos que ousam ser porta-vozes de si mesmos, intérpretes de seus próprios cotidianos. Esses jovens que, por meio de mediações artístico-culturais, se mostram são “[...] sujeitos que aprenderam, na ‘escola da vida’, a se virar, a se desdobrar, a enfrentar ‘corres’ de natureza diversa e dar conta de múltiplas destrezas e, assim, a empreender diversificadas tarefas” (Diógenes, 2020, p. 376).

Consideramos, ainda, que as práticas de escolarização largamente adotadas para esses jovens precisam compreender todo o arcabouço de vivências que participam da construção da condição juvenil nos contextos periféricos e empobrecidos. Dialogar com essa particularidade é contribuir para que os sujeitos reflitam, a partir do conhecimento de diversas linguagens e do domínio de diferentes técnicas, sobre estratégias de resistências e de rupturas diante de cenários cada vez menos promissores para essas juventudes.

4.5 AS PERSPECTIVAS JUVENIS SOBRE A ESCOLA E A ESCOLARIZAÇÃO

Em nossa pesquisa, o debate sobre juventude e pobreza e o diálogo com as juventudes empobrecidas acontecem dentro de um espaço/tempo escolarizado. As vivências cotidianas são estabelecidas na dinâmica de uma escola pública de periferia, lugar fundador das reflexões e experiências compartilhadas no percurso desta dissertação. Levando em consideração essa característica particular do nosso trabalho, na última seção deste capítulo, debruçamo-nos sobre as perspectivas juvenis acerca das instituições escolares e dos processos de escolarização que

atravessam os jovens, problematizando as tensões e as contradições presentes na relação da escola com as expressões de culturas juvenis que nela transitam.

Embora estejamos falando de um tempo/lugar específico e com sujeitos particulares, cremos que os recortes possibilitados com a pesquisa podem nos conduzir a olhares mais abrangentes acerca das problemáticas que perpassam a escolarização de jovens, especialmente em contextos empobrecidos, uma vez que existem elementos comuns que atravessam a condição juvenil e marcam essa experiência social que é a juventude. Dayrell (2007) nos adverte que, mesmo perpassada por situações peculiares, essa parcela empobrecida da juventude brasileira experimenta desafios comuns aos vivenciados por jovens em outros contextos sociais. Para esse autor,

[...] em uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola [...] (Dayrell, 2007, p. 1107).

Por essa razão, acreditamos que, ao dialogar com os participantes desta pesquisa, de certa maneira, estamos adentrando aspectos representativos desse modo de ser sujeito que compreendemos como juventude. Nesse sentido, os dois últimos eixos temáticos dos denominados movimentos culturais são organizados no intuito de conversar sobre o papel da educação na constituição dos jovens e discutir as perspectivas juvenis acerca dos espaços/tempos escolares e da escolarização. Desse modo, julgamos como possível tecer relações mais ampliadas acerca dessa problemática.

Recorrendo, mais uma vez, à metodologia adotada durante toda a pesquisa-ação, apoiamo-nos em uma estrutura dialógica e informal para que os jovens pudessem falar de maneira irrestrita acerca de suas vivências escolares. Para tal, no quinto eixo temático, no intuito de adentrar as perspectivas juvenis acerca da escolarização e problematizar as imagens estereotipadas ainda presentes na escola sobre as juventudes empobrecidas, elaboramos uma dinâmica que chamamos de “cartografia das vivências escolares” que, sucintamente, trata-se de um exercício de reflexão em que os sujeitos são convidados a registrar, em uma folha de papel, pelo menos quatro experiências marcantes com a escola e em diferentes etapas da escolarização (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e uma perspectiva futura).

Durante essa escrita, tomamos certa distância e não fizemos grandes intervenções ou direcionamentos, no intuito de que os jovens se sentissem à vontade em suas composições. Após o encerramento da atividade, agradecemos pela participação, com o compromisso de, em uma próxima etapa, conversar sobre as produções. No encontro seguinte, recebemos os jovens no espaço da biblioteca escolar e, em forma de roda de conversa, socializamos as composições juvenis e as problematizamos com base em um de nossos objetivos específicos que é, justamente, compreender os sentidos e representações que os próprios sujeitos atribuem a essas experiências escolares.

Objetivando uma melhor compreensão do que fora compartilhado no decurso das conversações, ocupamo-nos, com as reflexões seguintes, em problematizar os possíveis significados contidos nos principais enunciados juvenis acerca da escola e da escolarização. É evidente que se trata de um recorte, partindo das opções que fizemos e dos objetivos propostos. Por ser uma perspectiva recortada, temos consciência de que não é possível captar a totalidade das representações com as quais tivemos contato. Todavia, nesse delineamento, procuramos trazer as falas colhidas, as vivências compartilhadas, alguns afetos trocados e, sobretudo, o que os sujeitos nos dizem (ou tentam nos dizer) por diferentes linguagens.

Nas composições que elaboramos com os jovens a respeito de suas vivências escolares, a maior parte das enunciações enfatizam o caráter institucional da escola como entidade destinada à formação para a vida em sociedade, mas que não propicia espaços para maiores questionamentos acerca desse processo formativo: “Para mim, a escola é um lugar onde nos ensinam coisas, mas nós não podemos questionar, somos obrigados a parar de pensar, pois só o que eles ensinam é correto, não existe outra forma de uma coisa ‘tá’ certa” (D., 2022); “Eu vejo a escola como um lugar no qual se aprende, mas não podemos expressar quem somos sem que haja julgamentos” (R., 2022); “Eu vejo a escola como um lugar até bom, em que aprendemos as coisas. Talvez não perfeita, entretanto boa” (G., 2022).

Olhando mais atentamente para esses enunciados, constatamos que, embora eles apontem para o reconhecimento do papel da escola como instituição social investida da responsabilidade de ensinar, os jovens também percebem a ausência de espaços para a manifestação do que é, efetivamente, representativo das situações vivenciadas em seus contextos. Está posta, em nossa compreensão, uma ambiguidade que acaba esvaziando o sentido presente da escolarização para esses jovens, o que pode explicar o suposto desinteresse por aquilo que é ensinado na escola: a

escola é reconhecida pela atribuição de ensinar, mas o que se ensina, em larga medida, não é reconhecido pelos jovens, uma vez que não dialoga com suas vivências: “Mano, a gente passa a vida inteira estudando e tem coisas que, sinceramente, a gente não vai usar em lugar nenhum, nem no emprego” (Aluno, 2022); “Com esse ensino médio, então, a gente perdeu ainda mais coisas que são importantes [...]” (Aluna, 2022). As narrativas fazem referência direta às mudanças na grade curricular em razão do chamado Novo Ensino Médio, em que conteúdos importantes deixaram de ser abordados.

Nas entrelinhas dessas percepções, os jovens nos mostram uma escolarização preocupada com a transmissão de um conhecimento fragmentado e dissociado das reais problemáticas que atravessam suas vivências. Durante vários momentos da pesquisa (nas atividades programadas ou nos contatos mais informais), os sujeitos nos falaram de percursos escolares que não dialogam com suas experiências, que não consideram seus contextos ou que partem do princípio de que “aquilo que o jovem sabe não é importante”. Em uma das discussões realizadas, uma estudante nos abordou com uma fala que muito nos marcou: “Você é um dos poucos que escuta a gente e que debate coisas que quase ninguém está disposto a fazer” (Aluna, 2022).

Assim, na ausência de espaços mais significativos que considerem as experiências juvenis como válidas e possíveis, notamos sedimentos de uma perspectiva de escolarização que vem se consolidando no decurso das instituições escolares, arquitetada sob a lógica do mínimo necessário para a manutenção das estruturas societárias vigentes e para a reprodução de um modelo de sociedade organizado a partir de relações econômicas e de produção. Considerando que a escola é, por excelência, um terreno de disputas ideológicas e políticas, inviabilizar o acesso a saberes que problematizem as contradições sociais que atravessam os sujeitos e impactam suas existências é uma estratégia de, pela via da educação, mantê-los sob a égide dos processos de dependências. Para Arroyo (2013, p. 125),

Os significados que as ciências, a literatura, as artes, as linguagens trabalham são inseparáveis dessa pluralidade de experiências. O direito ao conhecimento engloba o direito de captar, estar abertos, sensíveis a essas experiências sociais e o direito de entender seus significados, suas múltiplas determinações e consequências para um viver humano, digno e justo.

Acreditamos que os sujeitos da pesquisa, ao reconhecerem o papel da escolarização para as dinâmicas de aprendizado, requisitam dela a efetivação de espaços para a circulação do pensamento, para a construção de outros conhecimentos além dos já dados e que possam

dialogar com as problemáticas que impactam suas vivências. Nesse sentido, as juventudes que transitam nos contextos escolares confrontam compreensões recorrentes de que os jovens não têm interesse pela escola.

Acerca das juventudes empobrecidas, observamos que a escolarização não tem uma aderência maior na realidade social e cultural desses sujeitos, pois não confronta diretamente as contradições sociais que perpassam a condição juvenil em contextos de negação de direitos e precarização da vida. Questões relacionadas com a pobreza, violência, racismo, falta de oportunidades para os jovens no mercado de trabalho, entre outras, não são abordadas frontalmente pela escola e, quando ocorrem, limitam-se a ações isoladas em um ou outro momento ou em forma dos chamados “projetos”, com tempo determinado para acontecer, mas que não se configuram como parte da cultura escolar. Dessa forma, temos uma escola desconectada da vida cotidiana que acaba negando as experiências desses jovens empobrecidos.

Arroyo (2013) nos alerta para as armadilhas camufladas em percursos escolares que negligenciam as experiências vividas na concretude da existência, mesmo as mais dramáticas e violentas. Negar o conhecimento das realidades social, cultural, política e econômica em que vivem as juventudes, principalmente as periféricas, é uma forma de empobrecê-las, pois, além de privá-las do direito a saberes mais ampliados, retira delas as capacidades necessárias para viverem em condições mais humanas e justas. Defendemos que os processos de escolarização destinados aos jovens precisam, urgentemente, articular de forma equilibrada o conhecimento conceitualizado e teorizado com o “[...] direito a entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados” (Arroyo, 2013, p. 126).

Partindo dessas premissas, insistimos que há, por parte dos jovens, o reconhecimento da importância da escola como tempo/lugar “onde se aprende e se ensina”, porém o que é ensinado e aprendido não parte das experiências cotidianas vivenciadas por esses sujeitos. Essa característica, em nosso entendimento, explica o suposto desinteresse das juventudes pelo que a escolarização propõe, uma vez que não envolve diretamente aspectos significativos da realidade juvenil. Portanto, estamos diante de um movimento que se apresenta ambíguo e contraditório: de um lado, é evidente a compreensão de que é papel da escola “ensinar e preparar” para a vida e, do outro, a constatação de que esse processo é estruturado sem a participação dos jovens e em desacordo com as singularidades características da condição juvenil, como sugere uma das enunciações compartilhadas: “[...] mano, tipo assim: a escola fala

muito da gente, mas não fala com a gente; tem muita diferença, tá ligado? A gente tem pouca participação, entende? (Aluno, 2022).

“Falar dos jovens e para eles” é diferente de “falar com os jovens”, o que envolve uma aproximação maior com o complexo de representações juvenis que adentram a escola e se manifestam em diferentes sociabilidades. Sem um diálogo mais horizontal e direto com os modos de ser e de existir elaborados pelas juventudes e sem uma aproximação com as estratégias de organização da vida social criadas por esses sujeitos, a escola tem se distanciado dos valores que, efetivamente, são significativos para os jovens. Dayrell (2007) adverte que esse distanciamento da escola em relação à maneira singular com que as juventudes elaboram suas representações e interpretações da realidade é um fator que provoca o desinteresse dos jovens pelas instituições escolares.

Consideramos que as percepções advindas dessas compreensões juvenis acerca da escola e da escolarização representam um fenômeno sedimentado na cultura educacional brasileira que, historicamente, é marcada pelo expressivo caráter institucional em detrimento de experiências educativas que valorizem o envolvimento dos jovens na construção dos processos. Essa opção acaba provocando o esvaziamento do real protagonismo juvenil, reduzindo-o à conformação do que é previsto pela institucionalização. Parece-nos que expressões como “a gente tem pouca participação” e “a escola fala da gente, mas não fala com a gente” justificam essa análise.

Enunciações dessa natureza apontam para uma espécie de descompasso entre a escola e os jovens, fundado na inexistência de mudanças mais significativas na concepção das instituições escolares e no papel da escolarização em frente às reais questões que impactam as juventudes e seus contextos de vida. Nesse sentido, pontuar que a escola “não fala com os jovens” é trazer à tona o distanciamento, cada vez mais latente, das problemáticas cotidianas que atravessam a experiência de juventude.

Autores como San cristán (2005) e Pereira (2016) falam da escola como uma “invenção cultural” que, embora tenha sofrido modificações em sua forma, pouco variou quanto à sua concepção. Mesmo nos contextos diferenciados, e aqui enfatizamos os empobrecidos, a tendência da escolarização é a de “preservação das estruturas sociais” (Pereira, 2016). Pensada dessa forma, a escola acaba sendo um “[...] aparelho tecnológico voltado para a organização

espacial das relações sociais visando ao disciplinamento e à conformação dos sujeitos que por ela passam (Pereira, 2016, p. 85).

Tal observação é justificada, inclusive, pela disposição compartimentada com que as instituições escolares estão organizadas, privilegiando regras, horários, noções de disciplina e tarefas previamente estabelecidas, o que conflita frontalmente com as sociabilidades juvenis que são performáticas (Pais, 2003) e mutáveis. Quando os jovens não são envolvidos diretamente na dinâmica cotidiana da escola, na sugestão, elaboração ou execução dos processos, a escolarização acaba sendo reforçadora de mecanismos de cercamento que, em última análise, operam mais para garantir o funcionamento das instituições do que, propriamente, para a construção de conhecimentos que sejam significativos para as juventudes.

Dayrell (2007), ao problematizar as sociabilidades juvenis no âmbito de espaços/tempos escolarizados, interroga pelo “tipo de juventudes que a escola tem produzido” e nos fala de problemáticas que não podem ser analisadas linearmente, culpabilizando apenas um dos polos dessa relação (jovens ou escola). Para ele, o lugar fundante de tantos desafios postos à escolarização dos jovens está nas “[...] mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações [...]” (Dayrell, 2007, p. 1106). Esse autor insiste que não será fácil contornarmos dilemas dessa grandeza enquanto não problematizarmos a condição juvenil, suas culturas, suas demandas e necessidades próprias (Dayrell, 2007). Em suas palavras,

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil [...] (Dayrell, 2007, p. 1107).

Na perspectiva dos sujeitos empobrecidos, sobretudo daqueles com os quais dialogamos durante a pesquisa-ação, percebemos que suas interrogações e interesses não são contemplados na elaboração das dinâmicas escolares. Considerando os atuais contextos de reformas estruturais no âmbito da educação brasileira à baila da lógica neoliberal, identificamos diversos mecanismos atuando para o cerceamento da efetiva participação juvenil, ainda que sutilmente. As mudanças no ensino médio, por exemplo, etapa que incide diretamente sobre as juventudes, têm priorizado estratégias educativas em torno de noções vagas de empreendedorismo, projeto

de vida, educação socioemocional e afins, desconsiderando saberes que se relacionam diretamente com as realidades vivenciadas por esses jovens.

As diferentes problemáticas que atravessam e impactam a condição juvenil são negligenciadas, perdendo espaço para exigências decorrentes das perspectivas mercadológicas. Arroyo (2013) denuncia que o “direito ao conhecimento é reduzido às competências do mercado”, que se configura como entidade definidora dos conteúdos por séries, níveis e disciplinas e determina, efetivamente, o que os sujeitos devem ou não estudar. Tal concepção torna a escolarização refém do “mercado de emprego” e, nas palavras de Arroyo, “transforma a docência em treinamento”. Todavia, não problematiza as questões estruturais que geram verdadeiros dramas humanos, como desemprego, fome, violências, doenças etc.

Desde os primeiros dias de nossa pesquisa-ação, os jovens nos falam justamente dessas problemáticas quando mostram as violências que atingem suas vidas e a de seus familiares. As diferentes formas de segregação enfrentadas, inclusive quando buscam espaços na estrutura social, o racismo estrutural que violenta seus corpos e existências, o preconceito de gênero enraizado nas relações cotidianas, a precarização das primeiras experiências com o trabalho formal, entre tantos outros dilemas, não são abordados ou são temas tratados superficialmente. Essas questões, embora circulem nos espaços/tempos escolares com a presença dos sujeitos impactados por elas, tendem a não fazer parte da cultura pedagógica escolar ou estão diluídas, como já dissemos, nos chamados projetos.

Mais uma vez, a escolarização é esvaziada de sentido porque está distante do que realmente dialoga com a vida concreta dos sujeitos: “Mano, às vezes fico aqui pensando [pausa] no que eu vou fazer com algumas coisas que a gente é obrigado a aprender na escola” (Aluna, 2022); “Cara, tipo assim: eu, por exemplo, gosto de arte e queria aprofundar, mas na escola não tem nada que me interessa nesse campo” (Aluna, 2022); “Verdade, nem ‘pra’ arte, esporte, essas paradas, aí, que tem mais a ver com a gente” (Aluno, 2022). Concepções de escolarização que privilegiam aspectos funcionais do conhecimento e desconsideram os atravessamentos que perpassam a condição juvenil são basilares em uma sociedade que preza a produção.

Para uma das jovens participantes da pesquisa, “Esse tipo de educação desfavorece a gente; está formando pessoas para não tirar eles do poder; se você sabe muito, você tira quem tá lá em cima, se você não sabe nada, ‘cê’ continua aqui embaixo, se submetendo a qualquer coisa que

tiver de fazer” (Aluna, 2022). Em nosso entendimento, essa fala explicita uma concepção de escolarização que apenas reproduz o conhecimento instrumentalizado, mas cerceia a construção de um pensamento mais autônomo e reflexivo, capaz de confrontar as estruturas sociais e políticas que predominam na sociedade.

Para Arroyo (2013), precisamos afirmar o conhecimento a partir dos sujeitos sociais e de suas experiências. Quando os jovens nos falam de espaços/tempos escolares distantes de suas vivências concretas, estão nos dizendo que o conhecimento instrumentalizado não contempla suas demandas e não dialoga com suas necessidades. Assim, “[...] os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação [...]” (Arroyo, 2013, p. 115). Insistindo nesse argumento, o autor enfatiza a urgência em se pensar estratégias pedagógico-educativas capazes de reposicionar os processos de aprendizagem a partir das vivências pessoais e das experiências sociais construídas pelos sujeitos em seus contextos de vida.

Em nossa compreensão, os diálogos com os participantes apontam, também, prejuízos no direito ao conhecimento em decorrência de escolhas que privilegiam os saberes mais instrumentalizados. As enunciações seguintes justificam esse raciocínio: “Eu acho que tem coisas que estão faltando, coisas que eu acho muito importantes e a gente não sabe. Por exemplo, a gente não sabe nada sobre a economia e isso deveria sair de dentro da escola” (Aluna, 2020); “É igual educação sexual, eu acho muito importante ter na escola esse tipo de discussão” (Aluna, 2022); “Mas engraçado, tudo que elas falaram aqui tem à tarde, parece que eles priorizam mais a parte da tarde” (Aluno, 2020); “Aí eu te explico: os da manhã pra eles não servem de nada e os da tarde são mais importantes?” (Aluna, 2020); “Mas é porque à tarde tem a questão do curso, né?” (Aluno, 2022); “É igual [pausa] à tarde teve a Feira de Ciências, que veio até outras escolas, de manhã não teve nada” (Aluno, 2022); “Aí eu te falo: do que adianta esse discursinho de inclusão se eles excluem a gente de muita coisa?” (Aluna, 2022).

Aqui valem algumas ponderações: esses relatos vieram da terceira série que participou da pesquisa. Segundo os/as estudantes, existe um tratamento diferenciado para os turnos matutino e vespertino. A motivação para tal seria a priorização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Na visão desses jovens, há uma primazia desse modelo sobre as demais composições da escola, inclusive com maiores investimentos, atividades mais diversificadas,

práticas que se adaptam melhor às demandas juvenis e presença mais efetiva do corpo pedagógico.

A rede pública estadual do Espírito Santo vem, de fato, apostando na EPTNM sob o argumento de que esse tipo de arranjo é mais adequado aos jovens e os capacita mais rapidamente para as exigências do mercado de trabalho. Tal opção é “vendida” para as juventudes empobrecidas e suas famílias como o caminho mais curto para a inserção profissional desses sujeitos e, conseqüentemente, para ampliar as possibilidades de ascensão social, como se a conquista de uma profissão fosse consequência direta desse formato de educação profissionalizante. Todavia, pesquisas sobre essa modalidade de ensino, focadas na realidade capixaba (Barbosa Júnior, 2022), demonstram que existem diversas lacunas e desafios que perpassam a EPTNM e que são negligenciados e camuflados pelos discursos em torno dela, como a forma de aplicação, a concepção pedagógica, a diversidade da condição juvenil e as implicações dessa proposta para a comunidade escolar.

Além disso, devido às inúmeras mudanças nos arranjos societários, desde a chamada “crise da modernidade”, não existem garantias efetivas de que a formação técnico-profissionalizante seja passaporte direto para o ingresso no mercado de trabalho, o que pode contribuir, ainda mais, para os níveis de frustração e desalento entre os jovens, reforçando a desesperança e a angústia nesse momento da vida.

De todo modo, entendemos que, quando os jovens falam desse suposto tratamento diferenciado ou quando comparam o que há de diferente em outra situação, demonstram que estão atentos aos percursos de escolarização que os atravessam e almejam dinâmicas escolares que dialoguem com suas vivências e necessidades. Essas provocações nos levam a pensar que existem nesses sujeitos interesses e abertura para a composição de práticas que pautem a arte, aspectos culturais, conhecimentos da ciência, da tecnologia, entre outros. Parte das falas compartilhadas reforça nossa percepção acerca dessa questão: “Tem gente muito inteligente nessa escola, tem gente que desenha muito bem, que cria, mas não é valorizada aqui, não existe investimento nessas pessoas” (Aluna, 2022); “Na maioria das vezes é aquela coisa: você chega, senta, escuta, escuta, escreve, escreve e vai embora [pausa] é o mecanismo, cara!” (Aluna, 2022); “Tinham que valorizar mais os nossos talentos, por exemplo, o cara que desenha... Vamos explorar o talento do menino, o K. faz rima, vamos aproveitar a rima do K., entendeu?” (Aluna, 2022).

Na ocasião em que essas falas foram compartilhadas, conversamos sobre “coisas” que os jovens gostam de fazer nas horas ociosas e descobrimos poetas entre nós. Tivemos, inclusive, o direito a uma recitação, depois de um pedido bem carinhoso: “Pô, L., manda ‘ae’ uma palinha, mano” (Aluna, 2022); “Sou tímido, véi” (L., 2022). Depois de muitos “mimos”, acabou saindo esta, com voz meio embargada e olhar desviante:

Sou jovem, sou diferente dos iguais
 Sou melhor do que posso
 Mas nem quando penso, o pensamento é um avanço
 Pode ser fácil pro branco e difícil pro preto
 Pros pretos são mortes; pros brancos são ‘mentes’
 A escola fala que ensina, mas a rua ensina mais [...].

“Viu, mano, o ‘muleque’ manda bem” (Aluna, 2022) e, de fato, nem sempre essa forma de expressar o conhecimento é valorizada pela escolarização. A poesia pode ser um caminho que nos aproxima das vivências juvenis. A linguagem poética é expressão do cotidiano vivido e sentido, que nos coloca em contato direto com a realidade percebida e interpretada. Assim nos diz do real experimentado pelos sujeitos, expõe problemáticas que atravessam os jovens e, fundamentalmente, aponta desejos e expectativas inerentes às subjetividades juvenis. A segunda parte da poesia desse jovem é sugestiva nesse sentido.

Do gueto vem o preto, das favelas vêm o futuro
 As crianças brincam na rua
 Sem serem atingidas por bala perdida
 As mães ficam tranquilas,
 Pois sabem que seus filhos chegarão em casa com vida
 Os jovens estudam, nas escolas públicas, com qualidade
 Pretos com carro do ano e roupa da moda,
 Sem olhares estranhos e pensamentos preconceituosos (L., 2022).

Percebemos, nessa composição, a constatação de elementos vivenciais que atravessam as juventudes empobrecidas, sobretudo quando analisadas sob o recorte racial: “pros pretos são mortes” e “pros brancos são mentes”. Entretanto, na conclusão, está posta a expectativa em uma outra realidade possível, com mais oportunidades para esses jovens e com o fim dos “olhares estranhos” que os rotulam.

Aproveitando essa estrutura da linguagem, a poesia, pontuamos, também, que tal estratégia possui grande capilaridade entre as juventudes. Nesse sentido, as composições poéticas podem se configurar como uma importante mediação nas falas com esses sujeitos. As alocações poéticas possibilitam o diálogo com aspectos particulares da vida cotidiana dos jovens que, em grande medida, são silenciados e invisibilizados nos espaços/tempos escolares.

Ávila (2016), em um interessante trabalho com jovens em contextos escolares empobrecidos, na periferia de Porto Alegre/RS, envolvendo a cultura do funk, constata que aspectos culturais presentes no universo vivencial dos sujeitos são referências importantes que não podem ser desprezadas na constituição de práticas educativas, em especial as que pretendem envolvê-los. Essa autora demonstra, também, que diferentes facetas das subjetividades e sociabilidades juvenis podem ser compreendidas a partir de linguagens que têm maior capilaridade entre os jovens. Afirma que um estilo musical, por exemplo, pode ser um importante caminho para se chegar às juventudes. Assim,

[...] o reconhecimento e a apropriação das realidades vividas pelas juventudes presentes na escola podem ser passíveis de serem articulados com os conteúdos, cooperando para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos em meio às atividades, tornando-as mais atraentes (Ávila, 2016, p. 58).

Reforçando essa hipótese, Dayrell (2005, 2007) aposta em linguagens como a música, a dança, práticas corporais e atividades que envolvem movimentos como mediações fundamentais no acesso às juventudes. Esse pesquisador considera que expressões culturais elaboradas (ou experimentadas) pelos jovens são espaços privilegiados para uma melhor compreensão da identidade juvenil. Insiste, ainda, que tais representações não são características exclusivas dos sujeitos oriundos de setores abastados, mas, também, estão presentes entre os que transitam nas periferias. Acerca dessa particularidade que atravessa muitos jovens, a aproximação pela via das culturas juvenis pode ser usada para dissipar as imagens socialmente construídas sobre esses jovens empobrecidos, que os representam, quase sempre, como sujeitos indolentes, violentos e associados à marginalidade, demonstrando que eles são sujeitos culturais (Dayrell, 2005).

Oliveira (2017) aponta o quanto é significativo o reconhecimento das manifestações juvenis no âmbito das práticas escolares. Trazer para esse universo as experiências singulares que são vivenciadas pelos jovens em suas sociabilidades e expressividades é substancial para articular as expectativas desses sujeitos com os conhecimentos formais, historicamente acumulados. Além disso, tal postura representa a elaboração de outros saberes possíveis e que podem perfeitamente dialogar com os de natureza mais científica o que, comumente, compete à escola preservar. Assim, as composições escolares que conseguem promover o encontro entre o que é significativo para os jovens e o que é importante que seja ensinado oportunizam percursos de aprendizagens que valorizam o caráter questionador típico das juventudes.

Durante a realização desta pesquisa-ação, dialogamos com diversas expressões de culturas juvenis que nem sempre são compreendidas pelas práticas de escolarização. Conversamos com jovens que vivenciam o funk, o hip hop, que dançam, que participam de grupos ligados ao Slam³⁵, que frequentam agremiações religiosas, que possuem talentos artísticos, domínios de diversos artefatos tecnológicos, entre outros, mas não são reconhecidos nos espaços/tempos escolares. Pelo contrário, muitos desses jovens sofrem estratégias de cerceamento e silenciamento em relação a estilos de vestir, gírias, gostos musicais, dentre outras opções.

Ouvimos dos jovens, por diversas vezes, que a “escola é um lugar onde não se pode fazer nada” e “que não se tem nada de diferente”, levando-nos a considerar o fortalecimento do caráter institucional em detrimento da circulação de outros saberes. Isso implica a urgência em instituir práticas produtoras de sentido, inclusive de presença nesse espaço, que nos ajudem a enfrentar (ou, no mínimo, contrapor-nos) à “escolarização sem sentido” (Carrano, 2009).

Os jovens que participam desta pesquisa possuem os saberes da experiência vivida em contextos onde imperam pobreza, desigualdades sociais, violências, racismo e diferentes formas de violação de direitos. Eles nos falam de sofrimentos que marcam suas vidas e geram sensações de indignação, revolta, desejos de vingança, vontade de superação. Todavia, mesmo marcados pelo acúmulo de tantas exclusões, são sujeitos ativos, criativos e alegres, dispostos à participação e ao envolvimento. Logo, a escolarização pode ser um “[...] laboratório de ação-aprendizagem em vez de um parlatório de lições distantes [...]” (Arroyo, 2013, p. 258).

Nas conversações realizadas com os jovens, deparamo-nos com falas ilustrativas dessa concepção de aprendizagem desconectada das vivências dos sujeitos. Um estudante nos disse que “[...] Algumas aulas são como palestras, a gente senta, escuta, troca de professor, vem outro assunto e pouca coisa fica de aprendizado” (Aluno, 2022). Tal percepção, em nosso entendimento, é a mais pura constatação de que parte considerável das práticas escolares tem se tornado, cada vez mais, “parlatório de lições distantes”.

Estamos convencidos de que só é possível construir espaços/tempos escolarizados mais alinhados às expectativas juvenis, se modificarmos a concepção de escola (e de escolarização)

³⁵ Experimentado no Brasil desde meados dos anos 2000, o Slam, ou batalha de rimas, pode ser definido como uma competição de poesia falada que surgiu, provavelmente, nas periferias de Chicago, nos Estados Unidos durante a década de 1989.

sedimentada na cultura escolar. Em nosso entendimento, é imprescindível que questionemos qual é o lugar dos jovens nas dinâmicas escolares como passo fundamental a ser dado para dialogarmos com o emaranhado de compreensões que atravessam a escolarização desses sujeitos. Não se pode mais pensar a juventude apenas como uma etapa orientada para a vida adulta e a escola como instituição responsável pelos aprendizados necessários para tal. Cremos que é no entroncamento desses dois equívocos que reside o cerne dessa problemática. Se entendermos “juventude” apenas como transição para a vida adulta, a presença dos jovens na escola também é realidade transitória, logo, destituída de sentido presente.

Em resumo, os jovens questionam o anacronismo ainda vigente na escolarização com a permanência de mecanismos que não os consideram como sujeitos de conhecimento e que rechaçam o envolvimento juvenil na construção dos processos. Tal perspectiva nos provoca repensar as estruturas rígidas e padronizadas que ainda caracterizam as instituições escolares. Pereira (2016) chama a atenção para uma escola fragilizada diante dos dilemas contemporâneos que atravessam os sujeitos, sufocada por aspectos de natureza burocrática e mais preocupada com a manutenção dos papéis sociais ali desempenhados.

Essa organização, sistematizada e estruturada sob condições previamente estabelecidas, contrasta com a fluidez típica das sociabilidades juvenis que nela transitam. Segundo esse autor, “[...] há uma disputa peculiar entre o tempo institucional da escola, que se pretende rígido e inflexível, e as temporalidades informais e flexíveis dos jovens [...]” (Pereira, 2016, 111). Parece-nos que a escola quadrada, segmentada e organizada sob modelos enrijecidos, não comporta as juventudes que, na contemporaneidade, têm se caracterizado mais pela volatilidade das experiências do que pela padronização.

Pontuamos, a essa altura, que não está em nossa intenção exaurir todas as possibilidades compreensivas que emergem das experiências juvenis com as instituições escolares e suas dinâmicas, mas compreendemos ter conseguido contornar um primeiro conjunto de enunciados que brotam dos diálogos compostos com os sujeitos da pesquisa e apontar alguns caminhos nessa relação assaz complexa e conflituosa.

Direcionando olhares para outros rumos, deparamo-nos, também, com enunciados que apontam para a dificuldade de instituições, como as escolares, compreenderem o “tempo da juventude”. Em tom de queixa, alguns jovens nos falam que a escola e parte dos professores/as “[...] querem

tudo do jeito deles. A gente tá na ‘agitação’ da idade, no momento de curtir um pouco a vida” (Aluno, 2022); “A gente não pode fazer nenhuma brincadeira mais descolada que já manda ‘nóis’ pra coordenação” (Aluno, 2022). Observações dessa natureza partiram, principalmente, da turma da primeira série do ensino médio. Trata-se de uma turma bastante desafiadora, com muitos casos de defasagem idade/série, que veio de praticamente dois anos de uma realidade remota, sem ter vivido o final do ensino fundamental, e considerada “indisciplinada”.

Provocados por essa constatação, observamos uma dicotomia entre o “tempo das juventudes” e o “tempo da escola”. Os jovens não se prendem, necessariamente, à linearidade do *modus operandi* institucional e nem se caracterizam de modo estável e universal, uma vez que a noção de juventude não se restringe a nenhuma homogeneização, mas é perpassada por dimensões plurais e por possibilidades diversas. Não é porque estão alocados em um espaço/tempo instituído, como a escola, que perdem esse caráter próprio. Souza e Leão (2016, p. 287) afirmam que “[...] os jovens, em suas ambiências relacionais escolares, desafiam o tempo linear ali proposto para dar continuidade às suas interações”.

Quando os jovens trazem à tona enunciações que nos levam a pensar essas perspectivas diferenciadas acerca do tempo (o tempo instituído da escola e o tempo flexível das juventudes), requisitam olhares mais empáticos a respeito de uma dimensão muito cara à condição juvenil. É como se eles nos dissessem que estão vivendo aquilo que compete viver nesse momento da vida. Portanto, é justificável a leveza de uma brincadeira mais descolada, um comentário em tom satírico sobre um assunto que pressupõe seriedade ou o jeito mais maleável de lidar com a rigidez cotidiana da escola. Essa questão nos remete à ideia de moratória social da juventude, discutida no segundo capítulo desta dissertação, que pressupõe um “afrouxamento” do tempo para que os jovens não sejam penalizados por possíveis erros ou equívocos cometidos, logo, uma espécie de permissão para experimentar a vida.

Em uma das rodas de conversa que realizamos, os jovens nos relataram uma certa indiferença por parte de instituições tradicionais, como família e escola, diante das dúvidas e incertezas que perpassam as juventudes: “Mano, é como se a gente tivesse que decidir o que fazer da vida aos dezesseis anos” (Aluna, 2022); “Isso daí, que ela falou, é verdade mesmo. É uma pressão nas costas do jovem, como se fosse tão fácil assim” (Aluno, 2022). Entendemos que essas palavras ilustram bem a incapacidade dessas instituições em lidar com esse momento da vida também caracterizado por descaminhos e desencontros. Ao submetermos as juventudes à obrigação de

fazerem escolhas definitivas em uma etapa marcada por indecisões, negamos a elas o direito de viver o “tempo da juventude” em liberdade e autonomia.

A escola, por vezes, reforça as concepções que dão a entender que os jovens precisam estudar, no aqui e agora, como promessa de realização futura. Uma das falas mais recorrentes, durante toda a pesquisa, é: “Deve-se estudar para ser alguém na vida ou para garantir o futuro da família”. Em um mundo de constantes mudanças, onde nada está dado por antecipação e por definitivo, é uma falácia afirmar às juventudes que é preciso acertar no “tempo presente” para garantir possibilidades vindouras, culpabilizando-as pelo fracasso.

Na obra *Currículo, território em disputa*, Miguel Arroyo destina um capítulo para tratar de questões que dialogam com concepções variadas de tempo e nos desafia a pensar aberturas pedagógicas capazes de compreender e reconhecer a diversidade e o valor de experiências temporais que chegam à escola. Aplicando essa premissa àquilo que os sujeitos de nossa pesquisa relatam, entendemos que as instituições escolares “[...] carregam concepções de tempos, sequências, por avanços, por etapas, por ritmos supostamente únicos [...]” (Arroyo, 2013, p. 312) que conflitam com a possibilidade de uma maior relativização desse “tempo de ser jovem”. Em outras palavras, a rigidez das estruturas de escolarização priva as juventudes da experiência de moratória, como se elas não pudessem usufruir desse tempo para outras sociabilidades constituídas sem o arcabouço institucional da família e da escola.

Ao longo de nossa estada no campo de pesquisa, observamos, entre parte dos/das docentes, relatos de que os jovens supostamente “não sabem aproveitar o tempo” ou “que estão desperdiçando as oportunidades”. Ao aprofundarmos um pouco mais essas interpretações, ficam reforçados conflitos de perspectivas quanto à vivência do tempo. O que pode, no polo da docência, parecer esbanjamento de ocasiões importantes, como as que a escola proporciona, para os jovens, trata-se de um processo concernente a esse momento da vida, que deve ser visto com mais naturalidade: “Às vezes o pessoal da escola ‘estressa’ com qualquer coisa que a gente faz, nem é nada demais” (Aluna, 2022).

Ainda sobre essa questão específica (as vivências do tempo), durante a pesquisa-ação, percebemos que é muito natural o movimento de jovens em áreas que potencializam a convivência, mesmo durante os horários de aulas. São sujeitos que pedem inúmeras vezes para usar o banheiro, beber água, ir à coordenação, entre outras solicitações, mas que, na verdade,

estão criando alternativas para driblar o tempo engessado da escola. Como nos disse um deles, “A gente dá uma enroladinha para o tempo passar e arejar a cabeça” (Aluno, 2022). Pereira (2016) acentua que esse tipo de comportamento é uma forma de subversão criativa ao “tempo institucional”. Para esse autor, “[...] a contraposição entre o tempo engessado da escola e a temporalidade das brincadeiras, ou até mesmo das aulas não frequentadas para se divertir com os amigos do lado de fora da escola, está expresso no cotidiano escolar” (Pereira, 2016, p. 111).

Como os jovens não estão, necessariamente, presos a marcadores fixos e rígidos, mas perpassados por sociabilidades fluidas, é razoável que essa particularidade também transite nos espaços/tempos escolares. Além disso, a escola é terreno de dinâmicas relacionais, logo o cotidiano escolar acaba sendo experimentado como um lugar de convivência. Nos contextos empobrecidos, na ausência (ou precarização) de estruturas públicas para essas vivências, é importante reconhecer a relevância da escola como experiência relacional e isso, em nossa concepção, não retira dela seu significado. Pelo contrário, aproxima as pessoas, integra as diferenças, evidencia a pluralidade, fortalece a empatia e constrói redes mais qualitativas de afetos. Dayrell (2007), ao questionar a relação entre escola e juventudes, afirma que essa instituição ocupa um papel fundamental na socialização dos jovens, principalmente entre os provenientes dos coletivos empobrecidos.

As conversações realizadas evidenciam enunciações que reconhecem a escola como lugar de socialização, de criação de vínculos e de vivências afetivas: “Gosto de vir pra escola para encontrar meus amigos, bater papo, passar o tempo” (Aluna, 2022); “A melhor hora é a do recreio porque a gente conversa bastante, brinca, ri” (Aluno, 2022). Desse modo, esse “tempo institucional” acaba sendo tensionado pela ‘vida não escolar’, configurando-se em uma comunidade juvenil e adquirindo novos sentidos (Dayrell, 2007).

Considerando as realidades empobrecidas em primeiro plano, é notório o papel da escola como agente de sociabilidade para os jovens, sobretudo pela precariedade dos “equipamentos públicos” para tal fim (Dayrell, 2007). Durante uma das rodas de conversa que realizamos, essa dimensão foi apresentada a respeito dos espaços de lazer: “Tipo, ter, até que tem, mas não tem nenhum investimento, né?” (Aluno, 2022); “Então, o que eu vejo é que a população cobra por lugares pra fazer exercício, jogar e tal, mas são os mesmos que estragam” (Aluna, 2022); “Isso

é verdade: a pracinha ‘do um’³⁶ foi reformada, foi pintada, colocaram um monte de brinquedo, colocaram esse negócio de fazer ginástica, quebraram tudo” (Aluna, 2022); “É igual se você chegar lá, na Praça Céu hoje [pausa]. A Praça Céu foi reformada tem uns dois meses, mas, se você chegar lá, vai encontrar rede rasgada, lâmpada quebrada. É a população mesmo que estraga” (Aluno, 2022).

As dinâmicas violentas presentes nas periferias, em especial as relacionadas com o tráfico e consumo de drogas, também inibem a utilização dos poucos espaços disponíveis para lazer e convivência, conforme nos sugere este relato: “Eu nem acho que é a população comum que estraga. Lá ‘no dois’³⁷, vou te dizer, tá sendo ponto de entrega, então no lugar em que eles estão, eles deixam escuro pra facilitar o trabalho” (Aluna, 2022). De todo modo, quer pela ausência de investimento público, quer pela ação da própria população, quer pela captura desses espaços para práticas ilícitas, vemos a ausência de recursos que possibilitem experiências mais afirmativas do tempo livre para momentos de integração entre os jovens.

Mais uma vez, em nosso entendimento, está posta a necessidade de defender e reforçar a escola como experiência positiva de socialização, interação, redes de afetos, espaço para a convivência empática, solidária e responsável. Nela, os sujeitos precisam se sentir acolhidos e integrados, partícipes na concepção, elaboração e execução dos processos. Compreendemos que as vivências constitutivas das juventudes, as interações características desses sujeitos, o potencial criativo e até as sociabilidades vistas como insurgentes ou subversivas podem ser espaços de conhecimentos, uma vez que as relações também são experiências educativas.

As relações de convivência são estendidas à sala de aula, onde percebemos, em grande medida, muita conversa aleatória, brincadeiras entre os grupos, redes de interações e amizades e até mesmo momentos de tensões e conflitos entre os sujeitos e desses com seus professores/as. Assim, compreendemos que os jovens subvertem, recriam o tempo institucional das relações escolares e reinterpretam a dinâmica engessada da escolarização sob outros (e possíveis) pilares ancorados nas vivências cotidianas que constituem suas sociabilidades e fazem parte de seus modos de vida.

³⁶ Expressão usada para se referir ao bairro Nova Rosa da Penha I.

³⁷ Refere-se à outra parte do bairro, que se organizou posteriormente e é denominada Nova Rosa da Penha II.

Em nossa concepção, esse movimento de subversão e recriação da institucionalidade tem relação com uma lógica que vem colapsando que, é a “cronologização das etapas da vida” (Groppo, 2016, 2017) que, entre outros aspectos e equivocadamente, prega a ideia de que há um tempo específico para determinadas práticas sociais e culturais. Os jovens, nesse sentido, rompem com as redomas institucionais que os aprisionam e dão a elas outros contornos e significados, produzindo fenômenos como a “desinstitucionalização” da vida diária (Groppo, 2016, 2017), ou seja, os espaços/tempos institucionais acabam sendo tensionados por estratégias societárias mais fluidas que emergem das sociabilidades juvenis. Com isso, esses sujeitos elaboram outras formas de ser e estar no mundo, produzindo novas e controversas relações³⁸.

Portanto, o tempo da juventude não é dado por antecipação e muito menos definido pelas estruturas institucionais, entre elas, a escolarização. Ser jovem é uma experiência social que não está, necessariamente, circunscrita a uma determinada idade, mas que em si mesma já é carregada de sentido. Os espaços/tempos escolares, buscando aproximações com esses sujeitos e diálogos com seus modos de vida, precisam considerar as singularidades que perpassam a condição juvenil e as múltiplas formas de vivenciar essa experiência. Todavia, notamos percursos de escolarização calcados em “continuísmos” sedimentados em uma cultura escolar que ainda evoca as alternativas passadas como parte das soluções, desconsiderando que é próprio da condição juvenil produzir as discontinuidades. Em outras palavras, não há uma juventude ideal, mas experiências de juventudes atravessadas por complexas e desafiadoras problemáticas.

Esse cenário, conforme pontua Nascimento (2008), precisa nos provocar a assumir novos modos de lidar com os jovens, a desenvolver outras linguagens e pensar novas lógicas. Segundo ela, em se tratando de juventude, há um processo de “variabilidade” que se apresenta cada vez que nos deslocamos no tempo e, por essa razão, não podemos “[...] transferir os mesmos modelos de ação de um tempo a outro, pois as mudanças são rápidas e intensas. Temos que continuamente produzir e adaptar os nossos [modos] de ação” (Nascimento, 2008, p. 39). Esse argumento, a nosso juízo, reforça, mais uma vez, a dicotomia existente entre o “tempo

³⁸ Cronologização e desinstitucionalização das etapas da vida foram ideias apresentadas no segundo capítulo desta dissertação, com base em Groppo (2017).

institucional” da escolarização e a maleabilidade com que as expressões de culturas juvenis transitam na escola.

Por fim, uma última questão evidenciada nos movimentos culturais, e que julgamos como relevante, são os discursos que reforçam a concepção de educação a partir da lógica do favor, como nos sugerem essas afirmativas: “A escola nos dá a oportunidade de ter uma vida diferente, um futuro melhor” (Aluno, 2022); “Eu vejo que muita gente não sabe aproveitar a oportunidade de estar aqui, enquanto tem mais gente querendo” (Aluna, 2022); “Esses meninos, hoje em dia, não querem aproveitar as oportunidades, têm tudo nas mãos e não sabem valorizar” (Professora, 2022).

Tais enunciações, quando tomadas aligeiramente, levam-nos a considerar que o acesso à escola é um favor público, enquanto, na verdade, precisa ser demarcado como um dos principais direitos sociais. Na sala dos professores, durante os recreios, horários de planejamentos e outras atividades coletivas, por diversas vezes, deparamo-nos com enunciados dessa natureza, como se escola existisse como resultado da benesse estatal, disposta e preparada a oferecer o que há de melhor e suficiente para a emancipação, basta aos sujeitos saberem aproveitar a ocasião favorável. Entre os próprios jovens, essa concepção também aparece por meio de falas que associam a escolarização às oportunidades de uma vida melhor.

Nos bairros periféricos, por ser um espaço público muito frequentado pelos sujeitos, a escola e o que ela potencializa são apontados como a principal forma de mobilidade social e possibilitadora do acesso a outros patamares de vida. De diferentes maneiras (escritas ou faladas) os sujeitos apontam a íntima relação da escola com realizações futuras, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Impera, nesses contextos, uma compreensão de escola e de educação como agentes de socialização, de coesão social e instrumentos que formam os sujeitos e os capacitam para o exercício das funções inerentes à vida adulta. Na base dessa concepção, está a leitura de que escolarização é capaz de direcionar a sociedade, salvando-a da condição em que se encontra (Luckesi, 1994).

Por diversas vezes, durante as intervenções possibilitadas pela pesquisa, deparamo-nos com falas representativas dessa concepção quase que redentora de escola e de educação: “Ah, véi, a gente estuda para ser alguém na vida, no futuro” (Aluno, 2022); “Esses jovens precisam compreender a importância dos estudos para melhorarem de vida, terem uma profissão [pausa].

Eu vejo uma ausência de sonhos” (Professora, 2022); “É na escola que se aprende aquilo que a gente precisa saber para adquirir conhecimento e se preparar para a vida” (Aluna, 2022). Os jovens e seus professores/as, quando trazem à tona a importância de estudar e o papel da escola em suas vidas, o fazem na perspectiva das oportunidades vindouras, como se essa realidade por si só fosse garantidora do acesso a essa “vida melhor”. Temos a percepção de que esse debate ainda é incipiente nos espaços/tempos escolares, principalmente quando se trata de escolas localizadas em contextos empobrecidos, nos quais prevalece a lógica do favor, cujas raízes são históricas em nossa sociedade.

Em uma das reuniões do Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Gepeds), do qual fazemos parte, realizada no dia 17 de março de 2022, a professora Ana Petronetto Serpa, ao falar da dimensão educativa dos movimentos sociais no Brasil, fez uma análise bastante provocativa acerca da concepção de “favor” que, segundo ela, configurou-se, historicamente, como a principal forma de mediação enraizada em nossa cultura. Tradicionalmente, na organização da sociedade brasileira, o favor aparece como uma espécie de moeda de troca, inclusive no âmbito das relações institucionais e políticas. Ao confrontar “favor” e “direito”, Serpa (2022) foi incisiva em dizer que “[...] o favor mantém a dependência, já o direito cria processos emancipatórios” e nos chama a atenção para diferentes e recorrentes situações em que os direitos são negociados sob a lógica do favorecimento.

Quando olhamos para a nossa constituição histórica, é possível observar que esse favorecimento se configura como a principal forma de mediação das dinâmicas sociais, políticas e econômicas estabelecidas no Brasil e que, estruturalmente, modelou e mantém as relações de clientelismo ainda vigentes no país. A escola, como instituição social, não é imune a esse mecanismo fundante de nossos arranjos societários. Portanto, é muito comum encontrarmos, nos espaços/tempos escolares, expressões como “Nossa clientela é boa” ou “Aqui a clientela é ruim”.

Em nosso entendimento, essa concepção de escola e de escolarização que aparece nas entrelinhas desses discursos, sedimentada no imaginário social, mais se aproxima da ideia de “favor” do que, propriamente, da compreensão de “direito”. Estar na escola, acessar o conhecimento historicamente acumulado e elaborar outras maneiras de se relacionar com o mundo não pode ser entendido como “privilégio” dos sujeitos que tiveram (e têm) acesso à

escolarização. É preciso demarcar que a educação é um bem público universal, garantida por direito e não por favorecimento.

É evidente que a educação oportuniza aos sujeitos caminhos de emancipação. No entanto, esses não podem ser compreendidos como realidade automática, em uma perspectiva consequencialista e imediata. A escola emancipa porque desenvolve nas pessoas um conjunto de capacidades necessárias para tal, a começar pelo desenvolvimento da leitura e da escrita, pelo acesso ao conhecimento das ciências, das artes, das linguagens, dos saberes que diferentes comunidades humanas construíram ao longo da História. Assim, a escolarização dos jovens não é um “favorecimento” conferido a esses sujeitos e desperdiçado pelo suposto desinteresse por aquilo que a escola lhes está oferecendo como oportunidade.

Ao concluirmos o debate realizado nesta seção e sintetizando as reflexões propostas, podemos reunir as perspectivas juvenis sobre a escola e a escolarização em, pelo menos, três direções. A primeira delas trata do reconhecimento da escola como instituição social importante na vida dos jovens, pois está estreitamente relacionada com a formação desses sujeitos para a vida em sociedade e para o exercício profissional. Logo, podemos inferir que os jovens têm uma visão afirmativa da escola e daquilo que a escolarização se encarrega. Sob esse aspecto, entendemos que esses jovens compreendem a importância dessa instituição em suas vidas, quando a mencionam como espaço/tempo de ensino/aprendizado fundamental e importante.

Outra possibilidade de análise que julgamos plausível diz respeito ao choque de interesses entre o que se ensina e aprende na escola e o que, efetivamente, possui significado para os jovens. Acerca desse aspecto, notamos espaços/tempos escolares cada vez mais desconectados das reais problemáticas vivenciadas pelas juventudes, sobretudo pela parcela constituída pelos sujeitos atravessados por dinâmicas periféricas, quase sempre marcadas pelas violências, por diferentes formas de abandono, por acúmulos de marcadores de exclusão (raça, gênero, classe social etc.) e por percurso de negação de direitos que retiram desses jovens as condições necessárias para o acesso a outros patamares de vida. Por essa razão, encontramos uma “escolarização sem sentido” real para esses sujeitos, compreendida, quase sempre, como obrigação social e/ou etapa transitória e momento de passagem.

Finalmente, a terceira probabilidade que conjecturamos tem relação com a ausência de um diálogo mais efetivo entre a instituição escolar e as estratégias elaboradas pelas juventudes em

seus contextos de vida e que acabam adentrando os espaços/tempos escolares na medida em que as sociabilidades juvenis se constituem nesse ambiente. Observamos a prevalência de práticas de escolarização mais centradas na preservação da institucionalidade, na manutenção dos aparatos burocráticos e na predominância do conhecimento formal em detrimento das experiências provenientes dos saberes advindos das culturas juvenis presentes na escola. Logo, notamos a prevalência de práticas escolares que vão se afirmando sem participação cotidiana dos sujeitos a que elas visam alcançar, figurando esses como destinatários e não colaboradores da construção do processo.

A partir do conjunto das reflexões compartilhadas nesta seção, identificamos disputas entre a escola e os jovens: de um lado, a instituição responsabiliza e culpabiliza os sujeitos pelo suposto desinteresse, adjetivando-os como “aqueles que nada querem”; do outro, esses sujeitos enxergam a escola como desinteressante, enfadonha, “chata”, obrigatória e distante de seus reais objetivos e desejos, configurando-se, assim, um hiato entre essas partes (Dayrell, 2007). Desse modo, a escola produzida, social e historicamente, como instituição formativo-educativa não é representativa dos anseios e demandas juvenis.

Dayrell (2007) nos adverte acerca das posturas que conduzem à culpabilização mútua: da parte das instituições escolares, o problema reside nas juventudes contemporâneas que, pelo seu individualismo irresponsável, não estão dispostas a aprender aquilo que a escola lhes propõe a ensinar; quanto aos jovens, a escolarização se mostra distante de seus reais interesses, acrescentando muito pouco à formação, e o aprendizado gira em torno da aquisição de diplomas e certificações. Parece-nos que os jovens, quando dizem que estão estudando para ser “alguém na vida” ou para “conquistar uma profissão,” reforçam essa percepção.

De todo modo, é notório que está instaurada uma crise, cujas dimensões não se explicam linearmente ou pela culpabilização mútua. Trata-se de um movimento que não se resume, exclusivamente, à escola ou aos jovens, mas tem raízes estruturantes no colapso das instituições tradicionais de socialização que, desde o final da Modernidade, vêm passando por sucessivas transformações e pela emergência de novos paradigmas (Dayrell, 2007; Groppo, 2017). Nesse contexto, os processos de socialização, entre eles os escolares, antes definidos por critérios etários e localizados em lugares fixos e rígidos, agora ocorrem de forma fragmentada, marcados por experiências plurais e com a participação ativa dos sujeitos.

Dessa forma, embora a escola ainda seja reconhecida como lugar do aprendizado e do conhecimento, essa função é compartilhada, simultaneamente, com outras estruturas de socialização (mídias, redes sociais, cultura digital, relacionamentos virtuais etc.) Os jovens, ao adentrarem os espaços/tempos escolares, o fazem atravessados por essas estruturas de socialização mais plurais e flexíveis, confrontando com as perspectivas ainda engessadas e rígidas que caracterizam os modelos de escolarização que prevalecem. Portanto, estamos diante de um desafio maior e mais complexo que precisa ser analisado em suas diversas faces.

Diante de problemáticas tão complexas e contraditórias, algumas proposições recortadas do nosso referencial teórico apontam caminhos possíveis para dialogarmos com essas juventudes que se apresentam plurais e diversas. As pesquisas coordenadas pelo professor Luis Antônio Groppo vêm demonstrando mudanças significativas na compreensão de juventude que extrapolam a dimensão etária e apontam para uma experiência dialética que é vivenciada no entrecruzamento de outras categorias sociais, como gênero, raça e condição econômica. Por essa razão, os jovens são sujeitos de experiências singulares que precisam ser consideradas na elaboração dos processos de escolarização. Esse pesquisador pontua que é imprescindível a valorização daquilo que os jovens vivem e pensam, concretamente, no aqui e agora, criando canais para que esses sujeitos signifiquem suas trajetórias e suas experiências (Groppo, 2017) e a escola pode se configurar como um desses espaços.

Os estudos realizados por Juarez Dayrell, em direção convergente, compreendem os jovens como sujeitos sociais e culturais, carregados de saberes e conhecimentos que tensionam as estruturas tradicionais de socialização, inclusive a escola, e requisitam outras estratégias de diálogo. Tais pesquisas apontam mediações possíveis pela via das culturas juvenis como forma de nos aproximarmos das realidades vivenciadas pelas juventudes, sobretudo as pertencentes às camadas mais populares ou que são atravessadas por dinâmicas periféricas (Dayrell, 2003, 2005, 2007).

Ao focalizarmos a parcela empobrecida da juventude brasileira, as indagações que emergem dos escritos do professor Miguel Arroyo nos provocam a pensar e construir dinâmicas escolares que dialoguem com os saberes e conhecimentos elaborados pelos coletivos subalternizados em respostas resistentes a contextos precários e desiguais. As vivências com a pobreza e extrema pobreza e as experiências forjadas na luta pelo reconhecimento de suas existências precisam ser compreendidas, urgentemente, como canteiros férteis na composição de práticas

pedagógicas que dialoguem com a vida diária. Trata-se da efetivação do direito ao conhecimento plural e enraizado, principal aporte de acesso a outros modos de vida mais humanos e justos.

Especialmente acerca da escolarização dos jovens, que é nosso debate nesta seção, cremos que esses pesquisadores concordam com o argumento de que os espaços/tempos escolares podem se configurar como lugares potencializadores das experiências juvenis, equilibrando os conhecimentos institucionalizados e historicamente acumulados com as representações que as juventudes produzem a partir de suas formas particulares de ler o mundo e organizar a vida. Nesse sentido, é fundamental que a escola amplie “[...] o repertório de estratégias ensinadas aos jovens, para que possam, por seus próprios caminhos e soluções, conter as precariedades, gerir o presente e assumir projetos de vida” (Groppo, 2017, p. 137).

Alguns relatos que nos foram compartilhados, quando propusemos aos sujeitos que avaliassem o percurso feito, confirmam as perspectivas recortadas do nosso referencial teórico e, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de práticas educativas com olhares mais ampliados acerca de aspectos constitutivos da condição juvenil nos contextos empobrecidos:

O trabalho foi bem conveniente aos tempos em que vivemos. Falar sobre racismo, por exemplo, que hoje em dia é tratado como modinha, é uma necessidade. Esses encontros nos fizeram perceber que é cada vez mais sérias as situações das comunidades e bairros periféricos. Casos contados e testemunho de outras pessoas nos ajuda a fortalecer quem somos [pausa] não tem como se pintar de branco para agradar ninguém [...] (Aluna, 2023).

A pesquisa tem uma importância para a sociedade, como um todo, principalmente para os jovens de periferia, os jovens de realidades empobrecidas, que convivem com o tráfico, com a pobreza, com as dificuldades da vida, mas mesmo assim encontram forças para continuarem vindo à escola e estudando. Pude acompanhar um pouco da elaboração do produto educacional, que é a representação da visão desses jovens sobre a realidade deles, como eles enxergam a vida no bairro, como veem as dificuldades que enfrentam. Acho que a pesquisa tem um impacto na vida desses jovens, pois permite a eles refletirem sobre a sua condição, sobre a sua realidade. O bairro Nova Rosa da Penha é um bairro de periferia que tem uma forte influência do tráfico de drogas. A maioria das famílias são de classes baixas, não só financeiramente, mas em diversas outras carências. Acho que a contribuição dessa pesquisa para esses e outros jovens nessas condições é fundamental para a sociedade (Diretor escolar, 2023).

A maneira como os movimentos culturais foram organizados e a dinâmica usada nas mediações também foram destacadas pelos jovens como aspectos que favoreceram a participação, uma vez que, na contramão do caráter institucional da escolarização tradicional, buscou a criação de

espaços mais dialógicos para que os sujeitos se sentissem confortáveis para compartilhar suas percepções e vivências.

Essa ação de ‘aulas’ abertas, com pessoas diferentes, fez uma diferença e tanta. Nós podemos nos abrir e falar coisas que muitos acham que é normal, mas não é. Cada um de nós temos pensamentos diferentes e precisamos ser escutados. Isso nos ajuda, inclusive, a nos desabafar, não nos calar e termos mais aprendizados para o que iremos enfrentar na vida (Aluna, 2023).

Defendemos que os jovens empobrecidos, como coletivos historicamente subalternizados, são “outros sujeitos” (Arroyo, 2014), que se constituem perpassados por dinâmicas excludentes e segregadoras que fragilizam suas experiências. Com isso as possibilidades necessárias para viverem a juventude em situações mais dignas e justas se apresentam como incertas e instáveis. Por isso acreditamos que esses “outros sujeitos”, que se configuram em outras condições sociais e culturais requisitam dos espaços/tempos escolares, “outras pedagogias” (Arroyo, 2014) mais próximas de suas vivências e que articulem o conhecimento sistematizado e conceitualizado a partir dos saberes da experiência.

Os relatos citados confirmam a urgência de constituirmos práticas de escolarização que escutem os jovens, dialoguem com seus modos de vida e os aproximem daquilo que é significativo, o que implica revermos a fragmentação e a hierarquização de saberes ainda presentes nos espaços/tempos escolares. Percebemos que as juventudes desejam falar de si mesmas, querem se posicionar diante de questões sociais, políticas e de comportamentos. Querem ser reconhecidas como sujeitos na construção do conhecimento e não apenas receptáculos do que já está, sistematicamente, programado e institucionalizado. Contudo, há, ainda, na educação formal uma ausência de composições mais dialógicas e relacionais, uma vez que prevalece o caráter institucional em detrimento de outros saberes. Portanto, à docência impõe-se como tarefa recuperar a escola como lugar de relações humanas mais empáticas e solidárias.

Diante de referências tão propositivas e indagadoras de outras práticas, no sexto e último eixo temático dos movimentos culturais, apostamos no grafite como possibilidade mediadora de uma prática pedagógica que dialogue mais horizontalmente com os jovens e ofereça espaços para participação e engajamento. Esse recurso (o grafite) tem, historicamente, se apresentado como uma importante ferramenta cultural nas periferias, muito presente em espaços/tempos onde há subjetividades silenciadas e sujeitos subalternizados.

Existem inúmeras propostas educativas baseadas nessa expressão cultural e vários trabalhos acadêmicos (Silva, 2010; Macêdo, 2015) que apresentam contribuições pedagógicas dessa modalidade em espaços formais e não formais de educação. Além da natureza reivindicatória, da simbologia transgressora e do caráter de denúncia geralmente associados ao grafite, em nossa pesquisa, essa experiência contribui para a problematização de outros valores, como colaboração mútua, responsabilidade, construção coletiva e capacidade de ouvir o outro na tomada de decisão, porque as composições à base desse instrumento aconteceram de forma colaborativa e participativa, privilegiando a dimensão do grupo.

A experiência com grafite ocorreu em dois momentos e foi mediada por Abelar Nagil, artista visual, grafiteiro e arte-educador. No primeiro momento, em sala de aula, os jovens conheceram um pouco sobre aspectos teórico-conceituais relacionados com a modalidade, debateram as sentenças pejorativas que ainda persistem na sociedade sobre a questão e receberam orientações acerca da prática de grafiteagem, como manuseio de spray, distância para disparar a tinta, espessura do jato, entre outras. Na segunda etapa, já em campo, orientados por Nagil, colocaram suas habilidades em ação, produzindo duas obras em parede lisa dentro da escola.

Os jovens participantes destacam a importância de práticas escolares fundamentadas em construções mais coletivas e que estimulem a participação, como vemos, explicitamente, nesta enunciação:

A experiência com grafite foi incrível. A arte de rua é uma forma poderosa de expressão e uma maneira cativante de envolver os jovens na escola, pois oferece espaços para os alunos se expressarem e estimula o pensamento crítico. Por meio do grafite, os jovens podem aprender sobre arte, cultura e história de uma maneira envolvente e significativa. Esse tipo de ação na escola é importante porque ajuda a criar um ambiente inclusivo, inspirador e estimulante para os jovens, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e criativo (Aluna, 2023).

Acreditamos que essas “outras pedagogias”, como nos desafia Arroyo (2014), se conectam à ideia de “pedagogia das juventudes” proposta por Dayrell *et al.* (2016) que nos fala da necessidade de processos pedagógicos capazes de se interrogar e de se transformar, quando ao ser humano se colocam novos questionamentos. Ao tomarmos os jovens empobrecidos como “outros sujeitos sociais”, percebemos que, ainda marcados por contextos de desigualdade e de negação de direitos que agridem suas existências, agem no mundo e produzem diferentes indagações. Perguntam pela vida cotidiana, pelas violências que os atingem, pelo tipo de

escolarização que os atravessa. Em síntese, indagam sobre as problemáticas que impactam a condição juvenil, privando-lhes do acesso a outras formas de ser e de existir.

Consideramos que essa parcela da juventude brasileira atravessada pela pobreza e pela extrema pobreza é constituída por “vidas ameaçadas” que exigem outras práticas escolares, que confrontam a educação e a docência (Arroyo, 2019b). São juventudes ameaçadas pelas violências que colocam em risco o direito à vida e à liberdade; que enfrentam facetas de preconceitos raciais, de gênero e de segregação socioespacial; que acessam o mercado de trabalho pelas portas da informalidade e da precarização. Essas juventudes chegam e transitam na escola e, com elas, também chegam as problemáticas que as atravessam.

Assim, as dinâmicas escolares devem dialogar com elas; “falar com os jovens” e não somente “falar dos jovens”, considerando que “[...] à educação, à docência chegam essas exigências éticas, políticas para entender as vidas violentadas que vêm da sociedade às escolas [...]” (Arroyo, 2019b, p. 1420). Esse exercício de dialogar com os jovens a partir de seus contextos e de suas problemáticas se materializa nos movimentos culturais elaborados nos espaços/tempos da pesquisa e a materialização desse processo está sistematizada no e-book apresentado como produto desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de dialogar com parte das juventudes que transitam nos espaços/tempos da EEEFM Saturnino Rangel Mauro, conduzido pela pesquisa-ação colaborativa e assumido como compromisso ético-político no decurso dos movimentos culturais, aproxima-nos de jovens repletos de saberes e de referências que requisitam da educação e da docência outras pedagogias e posturas. São sujeitos de experiências plurais, constituídos a partir de diferentes trajetórias, mas atravessados por vivências comuns com a pobreza, raiz estruturante das problemáticas que lhes impedem de fazer escolhas livres e autônomas.

Partindo dos diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa, constatamos que há uma parcela considerável de jovens dentro das escolas que vivenciam a condição juvenil atravessados por dinâmicas violentas que fragilizam suas experiências e lhes impedem de se constituírem em patamares mais humanos e justos. São pessoas para as quais se encontram fechadas as portas que poderiam oportunizar lhes o ingresso a espaços mais promissores para o desenvolvimento de suas capacidades criativas e inventivas. São sujeitos vitimados por percursos históricos de desigualdades que geram e mantêm a pobreza e a extrema pobreza, negando-lhes o direito à juventude em termos subjetivos e sociais e privando-lhes do acesso à cidadania plena.

Observamos que a negação desse “direito à juventude” produz e retroalimenta outros processos de exclusão que, em se acumulando, corroem as bases do justo viver (Arroyo, 2015), maximizam as disparidades sociais, geram novas estruturas de empobrecimento e incitam distintas formas de injustiças. Essas graves contradições frustram expectativas e maculam sonhos, portanto retiram dos sujeitos as condições necessárias para viverem de maneira mais motivada e promissora na inteireza do tempo presente.

Os direitos negados às juventudes empobrecidas, associados ao acúmulo de violências que os vitimiza, conduzem um expressivo contingente de jovens a dinâmicas ilícitas ou criminosas, sobretudo àquelas associadas ao consumo e ao tráfico de entorpecentes, ou outras que geram retornos mais imediatos, já que as probabilidades de concretizações mais efetivas se tornam distantes ou irrealizáveis. Desse modo, a tragédia da juventude presentemente negada configura-se como questão social grave que atenta contra a dignidade humana, precarizando corpos e eliminando vidas. As enunciações compartilhadas demonstram que as vivências com

a pobreza são impeditivas de outros modos de ser e existir e reforçam sentimentos de descrença e de desesperança entre os jovens.

Ao nos aproximarmos dessas juventudes, constatamos, porém, que essas vivências com a pobreza não são abordadas pela escolarização. Identificamos a prevalência de concepções que reduzem o fenômeno a fatores meramente econômicos, como ausência de rendimentos financeiros satisfatórios, mas que não confrontam diretamente problemáticas que afligem os jovens e vão além de aspectos monetários propriamente, como violências, racismo, trabalho precarizado, dentre outras. A inexistência deste debate no processo de escolarização das juventudes empobrecidas reforça compreensões moralizantes e estereotipadas do problema, sedimentadas no imaginário social de que a pobreza é uma condição particular dos sujeitos ou uma escolha individual, desconsiderando os aspectos macroestruturais, políticos e econômicos que a perpassam.

Constatamos, também, que tais reducionismos, com intencionalidade ou por desconhecimento, contribuem para a culpabilização dos empobrecidos pela própria condição e para a manutenção e ampliação de aparatos escolares higienistas e punitivistas. Essas imagens distorcidas que perduram acerca dos sujeitos empobrecidos conduzem a maneira com que a educação escolarizada, na maioria das vezes, dialoga com os jovens. As enunciações compartilhadas, no percurso que fizemos, evidenciam modelos de escolarização que privilegiam os aspectos institucionais do conhecimento, o saber formal, a disciplina e a ordem, desconsiderando o potencial criativo, inventivo e inovador característico das juventudes.

Detectamos que a compreensão que prevalece, fundamentada nesses postulados, é a de que os jovens estão na escola para aprender conteúdos úteis ao exercício profissional futuro, portanto as peculiaridades de cada sujeito não são relevantes nesse processo. Tal distanciamento configura-se como a principal fonte do desinteresse por aquilo que a escola se propõe, uma vez que não há conexão com as problemáticas vividas concretamente. Esse afastamento, ora se apresenta como evasão ou reprovação, ora em forma de comportamentos tipificados como rebeldia e indisciplina. Nesse cenário, destacamos a evidência de sentenças deterministas que se expressam na forma de “estudantes desinteressados”, “jovens que nada querem” ou “sujeitos sem futuro”.

Verificamos que parte dos entraves que dificultam o diálogo da escola com as juventudes, especialmente as empobrecidas, decorrem da incapacidade de compreendê-las como experiência social diversa, construída na dialética das vivências cotidianas que marcam os jovens, sendo a escolarização apenas um fio do emaranhado de realidades experimentadas por esses sujeitos no decorrer da vida. Vimos, no âmbito da prática docente, um certo embaraço em se romper com o olhar que unifica e homogeneiza para perceber, mais atentamente, a diversidade com que as sociabilidades juvenis se apresentam na cena escolar. Igualmente, averiguamos que ainda é desafiador superar as imagens estereotipadas acerca desses jovens empobrecidos, que os qualificam ora como vulneráveis e destinatários do favor público, ora como delinquentes que requisitam punições.

Essas constatações são reforçadas pelas idealizações evidenciadas acerca dos sujeitos que estão na escola, como as rotulações produzidas sobre os “bons” e “maus” alunos, os que terão sucesso e os que fracassarão. Vimos investidas que categorizam quem se encaixa (ou não) no que, institucional ou imagetivamente, se convencionou como padrão ideal. Esses estereótipos, ao serem confrontados com imagens reais de adolescentes e jovens que vão tomando assento nas carteiras das salas de aulas (Arroyo, 2019a), não têm aderência à realidade cotidiana, desestabilizam e geram frustração. Assim, percebemos sedimentos de “saudosismos” na base de determinados comportamentos, inclusive dos próprios jovens quando produzem comparações entre turmas, turnos e unidades escolares pelas quais passaram.

Conjuntamente a essa questão, constatamos, com os achados da pesquisa, a predominância de práticas escolares fundamentadas em compreensões universalistas de juventude, inclinando-se para o não reconhecimento de que os sujeitos são múltiplos e seus interesses também. Estruturados sob essa perspectiva, os espaços/tempos escolares acabam sendo desinteressantes para os jovens porque não dialogam com o que é particular, tendem a unificar o que é diverso e operam para enquadrar o que é dinâmico.

Posturas dessa natureza são resquícios de uma concepção de juventude que a compreende como fase transitória da vida, momento em que os sujeitos são preparados para funções inerentes ao universo dos adultos. A escolarização, nesse entendimento, configura-se, também, como tempo de preparação para o que virá. Logo, acaba sendo reduzida a treinamento para o futuro, esvaziando-se de seu sentido presente e distanciando-se das circunstâncias reais que atravessam as juventudes e seus contextos de vida.

As conversações demonstraram que os jovens requisitam olhares capazes de compreendê-los para além de alunos, mas como seres de conhecimentos, saberes e culturas que se expressam no devir cotidiano da existência; que amam, sentem, sonham, vivem e desejam realizações presentificadas. Ao propormos aos jovens participantes da pesquisa um diálogo menos institucional e mais horizontalizado, constatamos avanços inerentes à construção de práticas escolares mais achegadas das realidades sociais e culturais vivenciadas pelas juventudes, sobretudo as empobrecidas, e, assim, mais conectadas às suas problemáticas.

Destacamos, fundamentalmente, a necessidade de organização de espaços/tempos para escutar as juventudes de forma sensível e empática, sem antecipar juízos e formular categorizações prévias. Os jovens participantes, por diversas vezes e com diferentes linguagens, falam-nos de práticas escolares que, ao invés de se aproximarem, distanciam-se das demandas juvenis. Contrapondo-se a essa lógica, a dimensão da escuta e do diálogo é o núcleo deste trabalho, pois conduz todas as etapas percorridas e as intervenções elaboradas com os sujeitos. Apostamos em processos de escolarização que priorizem a participação juvenil, visibilizem suas manifestações culturais e comportem o compartilhamento de seus saberes e modos de vida. Trata-se da valorização de todo o repertório vivencial que os jovens levam para a escola quando entram nela e que falam de experiências reais e significativas, dizem das suas singularidades, portanto, carregadas de sentidos.

Induzimos que relações mais dialógicas e horizontalizadas potencializam o compartilhamento dessas experiências vividas, fortalecem perspectivas coletivas de aprendizados, evidenciam problemáticas comuns e colaboram para a constituição de processos decisórios mais significativos. Os saberes que brotam das elaborações experimentadas pelos sujeitos, especialmente os subalternizados, apontam para estratégias possíveis de organização da vida e são boas referências para a pedagogia e para a docência (Arroyo, 2014). A pesquisa demonstra que práticas escolares compostas de maneira comunitária, partindo daquilo que os sujeitos evidenciam, tendem a ser mais interessantes e representativas. Assim, as composições elaboradas no decorrer da pesquisa reforçam a necessidade de ampliar o olhar acerca das estratégias produzidas pelos jovens, principalmente os que se constituem a partir de dinâmicas que os empobrecem e violentam, compreendendo-os como seres ativos e atuantes no mundo e não apenas na perspectiva das vulnerabilidades.

Não é mais possível compreender os jovens que estão na escola apenas como sujeitos que precisam aprender aquilo que a escolarização oferece, objetivando um sentido futuro. Esses sujeitos são dinâmicos, atuantes, participativos e repletos de saberes e conhecimentos construídos no percurso de suas experiências. Ao adentrarem os espaços/tempos escolares, compartilham esse repertório de vivências em forma de gírias, estilos, comportamentos, valores, gostos artístico-musicais, indumentária, crenças, códigos, símbolos, dentre outros. Negar essas manifestações ou atuar para silenciá-las é ampliar distanciamentos. Em síntese, aquilo que as juventudes já vivenciam, no presente vivido, não pode ser negligenciado pela pedagogia escolar.

Dessa forma, construir percursos escolares na perspectiva do encontro apresenta-se com maior eficácia no combate a problemas crônicos que, por décadas, atravessam a escola pública brasileira, como desinteresse pelo aprendizado, evasão escolar e atos de indisciplina. Os sujeitos desta pesquisa nos falam, por diferentes linguagens, da prevalência de uma escolarização esvaziada de sentidos ou apenas cumpridora de funções formais e burocráticas, afirmam que não querem ser reduzidos à condição de “alunos” supostamente desinteressados e requisitam espaços de participação, de envolvimento, de colaboração.

Nesse itinerário, enfatizamos o fortalecimento de práticas coletivas e a interlocução com outros saberes e linguagens, como a literatura periférica, o Slam e o grafite. Tais experiências, em grande parte elaboradas por jovens empobrecidos, contêm um amplo repertório de vivências e traduzem aspectos peculiares das culturas juvenis, sobretudo nas periferias urbanas, onde os espaços para a produção cultural são reduzidos e controlados. Essas estratégias se apresentam como eficazes na comunicação com os jovens, pois conseguem reunir diferentes sujeitos em torno de uma proposta comum e, ao mesmo tempo, possibilitam um olhar mais ampliado acerca da realidade, especialmente em cenários de precarização da vida e de violação de direitos. Dialogar com esses saberes da experiência vivida é uma forma de produção de conhecimento mais atrelada à concretude da existência.

Do ponto de vista do debate sobre juventudes, escolarização e pobreza, acreditamos ter sido possível compreender as vivências empobrecidas que atravessam as juventudes e as experiências de precarização da vida como resultantes dos direitos negados e negligenciados, especialmente em contextos onde imperam as desigualdades sociais. Os jovens foram provocados a perceber que os espaços supostamente destinados a eles não são naturais, mas

construídos por lógicas políticas e econômicas que, historicamente, vêm se mantendo inalteradas e gerando novas exclusões. Com isso, buscamos o rompimento com as concepções naturalizantes de pobreza, que reproduzem relações de dominação e práticas segregatórias.

Sob o prisma pedagógico e da docência, reforçamos que o diálogo com as juventudes empobrecidas que transitam na escola e a aposta em estratégias mais comunitárias produzem possibilidades mais efetivas de intervenção na realidade escolar. Entendemos que os movimentos culturais dão conta dessa proposição e demonstram a viabilidade de composições escolares que considerem os jovens como sujeitos centrais do processo educativo e não meros espectadores daquilo que a escola pretende.

Compreendemos que articular o conhecimento formal, historicamente produzido e acumulado pelas sociedades humanas, aos saberes constitutivos das experiências juvenis não enfraquece a escolarização e nem retira dela a sua importância. Pelo contrário, gera pontes de aproximação entre duas realidades que vêm se distanciando. Ressignificar os espaços/tempos escolares na perspectiva das juventudes resgata relações fragilizadas de pertencimento a esses lugares.

Somando-se a isso, a postura pautada na reflexão-ação adotada durante os encontros trouxe novas possibilidades tanto para a discussão teórica quanto para as vivências práticas. De igual modo, os mediadores que colaboraram com as conversações, no delineamento dos eixos temáticos, também se apresentaram como sujeitos engajados na luta por espaços para que as juventudes, sobretudo as empobrecidas, sejam visibilizadas e afirmadas como sujeitos sociais. Essas experiências demonstram, ainda, a importância de pedagogias compostas coletivamente com outros atores que envolvam outras linguagens e abordagens.

Diante do cenário adverso que está posto à educação, com a inserção de ideologias que são verdadeiros atentados aos sujeitos empobrecidos, dentre eles as juventudes periféricas, é imprescindível fortalecer a escola na perspectiva da democracia, do direito ao conhecimento, da valorização das experiências dos grupos subalternizados e das minorias. Nesse sentido, apostamos nas elaborações coletivas, nas construções comunitárias e no compartilhamento de vivências e problemáticas comuns para nos aproximarmos dos jovens e convidá-los à participação. Apropriando-nos de uma “pedagogia das juventudes” (Dayrell *et al.*, 2016), investimos no potencial criativo e subversivo dos jovens, visando a dialogar com seus modos de vida e compreender o sentido de ser jovem em contextos desiguais e precarizados.

Ao correlacionarmos juventudes, pobreza e escolarização, ampliamos a compreensão desta temática e fomos provocados a (re)pensar as práticas docentes sob outras perspectivas. Muitas das problemáticas compartilhadas pelos jovens também atravessam nossas vivências como professor de ensino médio, transitando por escolas localizadas em contextos empobrecidos e em realidades onde as desigualdades sociais e educacionais imperam. A escola, tomada como espaço relacional, é de suma importância no enfrentamento dessas desigualdades e, para os sujeitos nessa condição, deve apontar para um futuro diferente e mais promissor. Os jovens, ao reconhecerem a escola como instituição necessária, falam-nos da necessidade de ressignificá-la a partir de outros fundamentos.

Esta pesquisa faz parte de um movimento de ressignificação da nossa prática docente, iniciado com o curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo e concluído em 2017, que nos provoca a olhar para os sujeitos empobrecidos que estão na escola e dialogar com suas vivências. Aqui, diálogo significa superar alguns “piedosismos” que produzem os “coitadinhos” e considerar os empobrecidos como vítimas de um processo perverso de negação de direitos e de precarização da vida. Insistimos que a pobreza é o mais grave atentado à cidadania plena, pois retira das pessoas as condições básicas para viverem dignamente. Essa discussão tem nos inquietado e confrontado, exigindo de nós outras práticas.

Assim, ao final desse processo, percebemos muitas lacunas e questões que não foram possíveis responder agora, mas que nos instigam a dar novos passos, a sonhar com novos movimentos. Saímos (ou entramos) com a consciência de que, por entre ambiguidades e contradições, fizemos um caminho de buscas compartilhadas com os sujeitos que participaram conosco desta empreitada: ouvimos os jovens, as juventudes falaram o tempo todo, organizamos coletivamente momentos de problematização e oportunizamos espaços para dialogar com os saberes desses sujeitos.

A escola, como arena pública, precisa ser apropriada na perspectiva das culturas juvenis que nela transitam e as juventudes devem ser encaradas como parte da solução dos desafios que se apresentam à escolarização, como a suposta ausência de interesse pelas “aulas” e carência de conhecimentos mais próximos das expectativas juvenis. Para tal, os espaços/tempos escolares devem estar abertos a acolher os jovens e escutar suas demandas, sem antecipação de juízo. O diálogo sensível e empático é a ponte que nos conduzirá a pedagogias mais humanizadas a

aprendizados mais significativos. Para superar distâncias, precisamos produzir encontros, minimizar barreiras e aparar arestas. Os jovens reconhecem a importância da escola na constituição de suas identidades e desejam vê-la mais democrática, comunitária e participativa.

No contato cotidiano com os jovens, muitas possibilidades compreensivas foram de delineando, o que nos desafia a não encerrar esse debate com a conclusão do mestrado. Concernente à produção de conhecimento sobre a questão, almejamos compartilhar a pesquisa por meio de artigos científicos, participação em congressos, seminários e dossiês temáticos, bem como a publicação do produto educacional em formato digital para facilitar a divulgação do trabalho realizado. No âmbito da docência, desejamos nos empenhar para a criação de um grupo de estudos sobre juventudes, educação e pobreza no âmbito da educação básica.

Além disso, almejamos contribuir para a organização e fortalecimento de coletivos juvenis nas escolas por meio de ações transdisciplinares, em interlocução com os movimentos populares de juventude, grêmios e movimentos estudantis, setores da sociedade civil organizada, centros de referência da juventude e educadores culturais. Acreditamos que, desta maneira, podemos ampliar a produção de conhecimento acerca desse campo de investigação que é vasto, desafiador e, por essa razão, requisita, sempre, outros olhares e novas abordagens.

REFERÊNCIAS

- ABAD, M. Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. **Última Década**, Valparaíso, n. 22, p. 63-94, ago. 2005. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n22/art04.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.
- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, maio/ago. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R; ESTEVES, L. C. G. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, Secad, Unesco, 2009. In: ABRAMOVAY, M. (org.). **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000070.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AMARAL, M. F. **Culturas juvenis e experiência social**: modos de ser jovem na periferia. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- AMARAL, M. F. **Jovens de periferia e arte de construir a si mesmo**: experiência de amizade, dança e morte. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Editora Papirus, 2008.
- ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M; SILVA, M. R. (org.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Material didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo IV [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019a.
- ARROYO, M. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019b.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ÀVILA, F. S. **No fluxo da batida**: a cultura juvenil do funk circulando em uma escola pública de Santa Maria/RS. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA JÚNIOR, A. C. **Reforma do ensino médio e os novos (velhos) caminhos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: contradições e desafios na expansão de cursos técnicos integrados na rede pública estadual do Espírito Santo. 2022. Dissertação (Mestrado em ProfEPT) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BARROS, P. M. Tropicália: a face da nascente contracultura no Brasil nos anos de chumbo. **Revista de Literatura História e Memória**, [s.l.], v. 10, n. 15, 2015. p. 45-57. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/10326>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BARROS, R. P; CARVALHO, M; FRANCO, S. **Pobreza multidimensional do Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea. Texto para discussão nº 1.237, 2006. Disponível em: [capa.pmd\(ipea.gov.br\)](http://capa.pmd(ipea.gov.br)). Acesso em: 20 out. 2023.

BAUER, M. W; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BERGAMIN, Flávia. Literatura periférica: contribuições para o fazer literário e a sociedade. **ÍANDÉ: Ciências e Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/618>. Acesso em: 19 out. 2023.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

BORELLI, S. H. S. et al. **Cultura como vetor de proteção**: protagonismo de crianças e adolescentes. São Paulo: Educ, 2019. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/cultura_vetor_protecao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BORELLI, S. H. S. et al. Grupos juvenis, novas práticas políticas, ações culturais e comunicacionais em São Paulo. In: SARA, V. A.; BORELLI, S. H. S.; VOMMARO, P. A. (org.). **Jóvenes, políticas y culturas**: experiencias, acercamientos y diversidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2012. p.161-200.

BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. M. Juventude, mídiatizações e nomadismos. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 27-40, jul. 2008. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/125>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BOTELHO, L. L. R; CUNHA, C. C. A; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10515/o-metodo-da-revisao-integrativa-nos-estudos-organizacionais/i/pt-br>. Acesso em: 20 maio 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, A. C; DUARTE, M. F. **Movimentos culturais da juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.

BRASIL, G. M; SANTIAGO, E. M; BRANDÃO, M. D. A banalidade da violência policial contra jovens pobres, pretos e periféricos na periferia de Fortaleza. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 169-193, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/17733/18105>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, Df., 26 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, Df., 26 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 16 de fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 13 de jun. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.045, de 27 de abril de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 27 abr. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.045-de-27-de-abril-de-2021-316257308>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAMACHO, L. M. Y. A ilusão da moratória social para os jovens das classes populares. In: SPÓSITO, M.P. (org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades e regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Fapesp, 2007.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647/8875>. Acesso em: 23 set. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 4.530**, de 2004. Brasília-DF, 2004.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=271233>. Acesso em: 23 set. 2023.

CARARO, M. F. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CARIACICA. **Agenda Cariacica (2010-2030): planejamento sustentável da cidade**. Cariacica: PMC, 2012.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CARRANO, P. C. Identidades Juvenis e Escolas. In: CUNHA, C (coord.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco, MEC, Raaab, 2009.

CARRANO, P. C. R; FÁVERO, O (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

CARRANO, P. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, J. M. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual.

Dados, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/bTjFzwWgV9cxV8YWnYtMvrz/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

CAVALCANTI, T. N; TREVISAM, E. A abordagem das capacidades na teoria de Amartya Sen sobre o desenvolvimento humano. **Revista Jurídica**, Curitiba, v.1, n. 54, p. 173-192, 2019. Disponível em:<https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3305>. Acesso em: 18 out. 2023.

CERQUEIRA, F. S. **Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAR MC. **Canção infantil**. 2019. Disponível em: canção infantil (participação Cristal) - cesar mc - letras.mus.br. Acesso em: 23 set. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CODES, A. L. M. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza em direção a uma visão complexa**. Brasília: Ipea. Texto para discussão nº 1.332, 2008. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1489/1/TD_1332.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al. (org.) Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CORBUCCI, P. R. *et al.* Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília: Ipea, v. 2, n. 17, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4332>. Acesso em: 10 out. 2023.

CYNTHIA, A. S. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Disponível em: 02_dandrea_dossie_116_p18a37.indd (scielo.br). Acesso em: 20 ago. 2023.

DAYRELL, J. A. Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. A. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, J. T *et al.* **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, J. T. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social, [Revista da] **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

DAYRELL, J. T. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 57-126. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

DAYRELL, J. T; CARRANO, P. C. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Ensino médio em diálogo**. [s.l.]: Observatório Jovem, 2003. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em 20 set. 2023.

DAYRELL, J; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19 out. 2023.

DAYRELL, J. T; MOREIRA, M. I. C; STENGEL, M. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

DIÓGENES, G. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis na periferia. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 34, n. 99, p. 373-389, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173440/162619>. Acesso em: 21 out. 2023.

DUARTE, N. S; YANNOULAS, S. C. **O percurso escolar da população em situação de pobreza**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Anped. Natal/RN, 2011.

EBLE, T. A; LAMAR, A. R. A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 16, n. 27, p. 193-212, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/ebletaliteraturamarginalperiferica-1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

FÁVERO, O *et al.* (org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Anped, SNJ, MEC, Secad, 2007.

FEIXA, C. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BRAVA, A *et al.* **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Arriel, 2008.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: Untitled-3 (scielo.br). Acesso em: 18 out. 2023.

FREDERICO, C. Da periferia ao centro: cultura e política em tempos pós-modernos. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 27, n. 79, p. 239-255, 2013. Disponível em: 239-256.indd (scielo.br). Acesso em: 18 out. 2023.

FREITAS, D. S. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. **Estudos Literários Brasileiros Contemporâneos**, Brasília, n. 59, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/4tDyMX8Dtz7qnBBCTP7RsQb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 30-31.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, Valparaíso, n. 33, p. 11-26, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>. 2004. Acesso em: 18 out. 2023.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, L. A. **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: vistadoteoriascriticas.ufsc.br. Acesso em: 20 ago. 2023.

GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas**: movimentos estudantis de 1968. 2. ed. São Carlos: São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

GUIMARÃES, A. S. **Trajetórias de vida e projetos de futuro de jovens de classes populares**: um estudo de caso de agentes jovens do município de Vitória/ES. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

HENCKEMAIER, L. I. Educação pela arte do grafite em uma escola pública: uma proposta de participação. **Educação, Artes e Inclusão**, [s.l.], v.12, n. 2, p. 141-157, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8130/pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Perfil da pobreza no Espírito Santo**: famílias inscritas no CadÚnico. Vitória/ES, 2019. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/publicacoes/cadernos/perfil-da-pobreza-no-espírito-santo>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**. São Paulo: Ipea, 2021. Disponível em: [5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf](https://ipea.gov.br/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf) (ipea.gov.br). Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim Mercado de Trabalho**: conjuntura e análise, Brasília, n. 68, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10290/1/bmt_68.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

JESUS, L. E. S. Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. **Movimentos sociais e dinâmicas espaciais**, Recife, v. 10, p. 58-78, 2021. Disponível em: periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistamseu/article/view/244989/38612. Acesso em: 20 out. 2023.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LAVAL, C. A. **Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, I. C. **Desconhecimento, piedade e distância: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza**. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

LEITE, I. C. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. **Convergencia: Revista de Ciencias Sociales**, Toluca (México), Universidad Autónoma del Estado de México, v. 15, n. 47, p. 73-100, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504703.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACÊDO, E. S. **Leitura de imagem, dialogismos e graffiti: contribuições para o ensino da arte**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAIA, C. V. V. L. **Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARGULIS, M; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. Disponível em: http://isfdmacia.zonalibre.org/PE_Margulis-Urresti_Unidad_4.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARTINS, C. H. S; CARRANO, P. C. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2910/1664>. Acesso em: 21 out. 2023.

MATIAZZI, S. L. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MATTEI, L. A pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, A. V *et al.* (org.). **Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. v. 1, p. 23-80.

MELUCCI, A (org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 5, p, 25-37, maio/ago. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unissinos, 2002.

MENEGON, R. R. **Culturas juvenis e jovens do ensino superior**: em busca de caminhos para formação inicial e a prática educativa na educação física. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp, Presidente Prudente, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F (org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

NASCE UMA CIDADE. Direção: Amylton de Almeida. Produção: Amylton de Almeida. TV Gazeta, Vitória/ES, 1989. 1 DVD (54 min.).

NASCIMENTO, E. R. **Jovens urbanos da periferia de Porto Alegre**: a arte de dar forma à própria vida. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NASCIMENTO, T. S. **Uma análise multidimensional da pobreza no estado do Maranhão nos anos 2000 e 2010**: construção do Índice de Pobreza Municipal para o Maranhão (IPMM). 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

OLIVEIRA, K. S. **Culturas juvenis no ensino médio**: ressignificando a prática escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

OLIVEIRA, M. C. S. L; CAMILO, A. A; ASSUNÇÃO, C. C. V. **Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes**: relação com pares e negociação de diferenças. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis, 2003.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I; EUGÊNIO, F. (org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

- PAIVA, J. S. **Sobre(vivências)**: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 5/6, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- PEREIRA, A. B. **A maior zoeira na escola**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.
- PEREIRA, K. A. F. **Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- PIMENTA, S. G; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- POGGIO, I. S. N. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.
- RACIONAIS MC. **Periferia é periferia**, 1994. Disponível em: [periferia é periferia - racionais mc's - letras.mus.br](http://periferia.e.periferia-racionaismc's-letras.mus.br). Acesso em: 23 set. 2023.
- RESENDE, M. J. **O combate à pobreza multidimensional e seus desafios**: uma análise dos Relatórios do Desenvolvimento Humano encomendados, anualmente, pelas Nações Unidas. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.
- RODRIGUES, A. R. S. **Ger(ação) inconformista**: as potencialidades emancipatórias nas artes juvenis em educação ambiental. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Rio de Janeiro: Edições Afrontamento, 1995.
- SANTOS, L. M. **A quem é possível a juventude? Meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluna/aluno**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SANTOS, M. **Pobreza urbana**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
- SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, E. L. **A gente chega e se apropria**: graffiti e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, T. R.; LEHFELD, N. A. S. O lócus do jovem pobre na sociedade a partir do boom dos rolezinhos. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 126-134, jan./jun. 2016. Disponível em: [Revista Katálisis 1.19.2016 completa \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/kat/article/1.19.2016-completa). Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUZA, J. (org.). **Crack e exclusão social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016.

SOUZA, M. L. **O desafio metropolitano**: um estudo sobre a problemática sócio-espacial das metrópoles brasileiras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

SPÓSITO, M. P (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.

TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH**. Salvador, n.19, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAGTEMBERG, M. **Escola e burocracia**. São Paulo: Unesp, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

TYLOR, E. B. A ciência da cultura. In: CASTRO, C. (org.). **Evolucionismo cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

VASCONCELHOS, F. U. P. **Governamentalidade e educação**: discursos e vivências nos processos de subjetivação de jovens em uma escola estadual de educação profissional cearense, a partir do modelo escola-empresa. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 20 ago. 2023.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/X7pK7y7RFsC8wnxB36MDbyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

7 APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

Como apêndice desta dissertação, apresentamos a concretização dos movimentos culturais, compreendidos como produto³⁹ desta *pesquisa-ação*. Entendemos que as ações compostas com os jovens se configuram como intervenção na realidade pesquisada e vivida. Esses movimentos culturais, fundamentados essencialmente no diálogo colaborativo-participativo, buscam construir com os sujeitos experiências educativo-pedagógicas que considerem seus saberes e vivências como lugares de conhecimentos. Assim, pretendem evidenciar expressões peculiares de culturas juvenis que transitam na escola e, ao mesmo tempo, problematizar os contextos de vida desses jovens, atravessados pela pobreza multifacetada em diferentes formas de negação de direitos e precarização da vida, bem como as implicações dessas problemáticas na escolarização das juventudes empobrecidas.

Esta intervenção social pretende contribuir com o debate sobre juventudes e educação escolar em contextos onde imperam a pobreza e as desigualdades sociais, pensando e construindo com os sujeitos da experiência possibilidades educativas que colaborem para o enfrentamento de tantos dilemas que atravessam os jovens. Acreditamos que a inserção de discussão dessa natureza no âmbito da escolarização básica, sobretudo a partir da escola pública, dá visibilidade a uma temática que nos coloca em confronto direto com questões estruturantes da sociedade brasileira, produtoras de pobreza e de desigualdades sociais. A educação é uma aposta para a emancipação dos sujeitos e pode ser um importante passo a ser dado no processo de enfrentamento dessas problemáticas.

Reforçando que parte considerável da juventude brasileira vivencia, cotidianamente, a pobreza, esse fenômeno multidimensional, multifacetado e diverso, apostamos, pela via das culturas juvenis, que os sujeitos empobrecidos têm muito a nos dizer e a nos ensinar, principalmente em termos de vivências precárias e violentas. O reconhecimento dos saberes e das diferentes formas de organização da vida e de representação da realidade entranhadas nas sociabilidades juvenis é o que nos direciona nessa prática.

³⁹ O produto educacional será disponibilizado, também, de forma avulsa à esta dissertação por meio de recursos eletrônicos, visando facilitar o acesso do público interessado e uma melhor divulgação do trabalho.

O recurso eletrônico que sistematiza nosso produto educacional está organizado em dez seções, cuja finalidade é sintetizar os percursos teóricos e metodológicos trilhados e apresentar as composições constituídas com as juventudes participantes. A ferramenta visa a auxiliar professores do ensino fundamental II e do ensino médio na elaboração de práticas educativas com adolescentes e jovens, principalmente em contextos escolares empobrecidos.

Figura 8 – Capa de apresentação do *e-book*



Fonte: Acervo particular do autor (2023).

Este recurso está disponível no repositório de dissertações do PPGMPE/CE/Ufes e, também, por meio de QRcode que será socializado, prioritariamente, entre docentes das redes estadual e municipais de educação, estudantes dos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio, movimentos populares de juventudes e demais interessados.

Figura 9 – QRcode do produto educacional



Fonte: Elaboração do autor (2023).

8 ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO -
UFES/CAMPUS GOIABEIRA



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA⁴⁰

Título da Pesquisa: CULTURA JUVENIL E OS EFEITOS DA POBREZA E EXTREMA POBREZA NA CONSTITUIÇÃO DOS JOVENS NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES

Pesquisador: FLÁVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53363521.3.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.185.191

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1848300.pdf	17/11/2021 20:10:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_versao_final.pdf	17/11/2021 20:09:46	FLAVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia.docx	17/11/2021 20:06:12	FLAVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.docx	17/11/2021 19:53:54	FLAVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_aluno.pdf	17/11/2021 19:53:02	FLAVIO GONÇALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma_corrigido.pdf	17/11/2021 19:51:27	FLAVIO GONÇALVES DE	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Vitória/ES, 22 de dezembro de 2021

⁴⁰ O parecer completo pode ser acessado em:
file:///C:/Users/Flavio/Downloads/PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5185191%20(4).pdf.

9 ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR

**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO "SATURNINO
RANGEL MAURO"**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**Cultura juvenil e os efeitos da pobreza e extrema pobreza na constituição dos jovens no município de Cariacica-ES**" sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador Prof. **Flávio Gonçalves de Oliveira**

Autorizamos o estudo e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição após a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Cariacica-ES, 11 de novembro de 2021.



Carlos Frederico Jordão Ghidini
Diretor Escolar

Carlos Frederico Jordão Ghidini
Diretor Escolar
Port. Nº 598-S de 29/09/2020

10 ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pessoa pela qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Cultura juvenil e os efeitos da pobreza e extrema pobreza na constituição dos jovens no município de Cariacica-ES”**, desenvolvida pelo pesquisador Flávio Gonçalves de Oliveira. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Professora Dr^a. Renata Duarte Simões e tem como objetivo geral compor movimentos culturais, em diálogo com a cultura juvenil e na interação com a escola pública, no intuito de construir possibilidades de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza em uma unidade estadual de ensino médio, localizada no município de Cariacica-ES.

O convite para a participação dele(a) levou em consideração alguns critérios: ser estudante de escola pública localizada em região empobrecida, possuir entre 15 e 17 anos e estar cursando a 1^a ou 3^a série do ensino médio. Consentir a participação dele(a) é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem ele terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato aqui explicitados.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras,

Vitória - ES, CEP 29.075-910. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com o pesquisador responsável: pesquisador Flávio Gonçalves de Oliveira; e-mail: pflavio.filosofia123@gmail.com e celular: (027)996275533.

Como a pesquisa será em seu local de estudos, informamos que o senhor/a responsável não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa será arcado por Flávio Gonçalves de Oliveira, responsável/autor da pesquisa. O estudo se realizará por meio de observações do dia a dia da escola. A investigação elege uma unidade estadual de ensino localizada no bairro Nova Rosa da Penha I, uma região empobrecida, como campo de pesquisa, envolvendo estudantes de duas turmas de ensino médio como participantes e visa produzir os dados no transcorrer do segundo ano de 2022.

A autorização solicitada é para que o/a estudante sob sua responsabilidade possa participar das atividades a serem realizadas com eles durante as etapas da pesquisa. Entre elas destacamos: rodas de conversas, exibição e análise de curtas, momentos culturais, entrevistas, entre outros. Salientamos que todas as atividades serão realizadas durante o turno em que o/a estudante está matriculado/a, não havendo a necessidade de outros deslocamentos.

Toda pesquisa que envolve seres humanos é acometida de riscos. Os riscos desse estudo podem ser: timidez dos participantes nos momentos de entrevista e certo desconforto nos momentos de observação. Para sanar esses riscos, adotaremos as seguintes estratégias: conversa prévia para aproximação do pesquisador com o aluno(a) e constante diálogo para que os participantes se sintam à vontade. Os benefícios esperados com a participação no projeto de pesquisa: a) construir com os jovens, estudantes da escola em que a pesquisa ocorrerá, momentos que potencializem seus saberes e conhecimentos e visibilizem a cultura e os modos de vida juvenis; b) compor, em diálogo com os participantes da pesquisa, ações educativas que possibilitem o enfrentamento da pobreza e extrema pobreza; c) fomentar no espaço escolar o debate sobre essa condição na constituição das identidades dos jovens oriundos das classes mais empobrecida; d) fortalecimento de políticas públicas voltadas para a juventude, no município de Cariacica, no sentido de dar visibilidade às questões que atravessam os jovens e seus contextos de vida.

Ressaltamos que, devido à pandemia da Covid-19, a pesquisa será desenvolvida de acordo com todas as medidas de segurança, de forma a manter a integridade física do pesquisador e dos participantes da investigação. Os dados obtidos por meio da pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma

identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012. Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, se o voluntário vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa terá resguardado o direito à assistência e a buscar indenização.

Assim _____, responsável legal pelo aluno(a) _____, declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

O pesquisador responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

[] marque esta opção se você concorda que durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável seja realizada observações e anotações.

[] marque esta opção se você não concorda que durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável seja realizada observações e anotações.

_____, ____ de ____ de ____

Assinatura do Responsável

CI N° _____

Assinatura do Pesquisador

CI N° _____

11 ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa **“Cultura juvenil e os efeitos da pobreza e extrema pobreza na constituição dos jovens no município de Cariacica-ES”**. Seu responsável autorizou a sua participação, mas a escolha em participar é sua e, no decorrer da pesquisa, terá nenhum problema se desistir. A pesquisa tem o objetivo compor movimentos culturais, em diálogo com a cultura juvenil e manutenção com a escola pública, no intuito de construir possibilidades de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza em uma unidade estadual de ensino médio, localizada no município de Cariacica-ES. Para isso, estaremos na escola observando o espaço escolar conversando com os estudantes das turmas selecionadas, realizando algumas atividades com eles e seus professores.

As observações e as conversas são consideradas seguras, mas é possível ocorrer de as pessoas se sentirem tímidas e envergonhadas em participar das atividades. Para resolver esse problema, estaremos sempre conversando com as pessoas para que elas se sintam confortáveis. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o responsável da pesquisa: Flávio Gonçalves de Oliveira, pelo e-mail: pflavio.filosofia123@gmail.com ou por meio do celular (027) 996275533, podem fazer ligações a cobrar (se extremamente necessárias)

Mas há coisas boas que podem acontecer na pesquisa como a) pensar uma escola que seja legal para todos os alunos; b) poder demonstrar seus saberes e sua cultura; c) aprender com a cultura do outro; d) ajudar a construir espaços para que outros adolescentes e jovens possam se manifestar; e) colaborar para a construção de uma escola mais criativa e participativa; f) auxiliar na reflexão em torno da necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude em nosso município.

Caso você aceite, irá participar dos momentos culturais que serão atividades realizadas em torno de seguintes temas: 1º) os jovens e os olhares sobre si mesmos; 2º) os jovens e os

olhares sobre a cidade e o bairro; 3º) culturas juvenis e a escola; 4º) a pobreza e extrema pobreza na constituição das identidades juvenis; 5º) juventude e pobreza: tensões e intensões; 6º) a educação como possibilidade de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza.

A previsão é de que sejam realizados seis (06) encontros com cada turma que foi selecionada, ocorrendo quinzenalmente, preferencialmente nas aulas de Projeto de Vida, com duração de aproximadamente duas horas, nas dependências da própria escola, em espaços que forem disponibilizados, como sala de aula, biblioteca, auditório, pátios, entre outros. Esses encontros serão os principais instrumentos de produção e coleta de dados.

Os movimentos culturais acontecerão por meio de atividades como exibição e debates de vídeos curtos, rodas de conversas com as temáticas mencionadas acima, oficinas de composição poética, músicas, apresentações teatrais, capoeira, grafitti, danças e outras expressões da cultura juvenil que forem se evidenciando no percurso.

Prevemos, ainda, a utilização de recurso audiovisual na realização desses encontros. Quando isso ocorrer, as imagens e vozes dos estudantes serão utilizadas, exclusivamente, como registros de dados e para a produção do documentário. Nesse caso, usaremos recursos tecnológicos para modificação de áudios e imagens, de forma que nenhum participante da pesquisa seja exposto.

Em caso de divulgação do documentário para além da escola, pediremos a autorização escrita de seus pais e/ou responsáveis para fazê-lo. Insistimos que tanto a pesquisa quanto o produto educacional terão finalidades, exclusivamente, pedagógica, sem nenhum intuito financeiro ou lucrativo.

Você não precisará se deslocar para outros lugares para participar da pesquisa, pois todas as atividades serão realizadas em seu turno de estudo, dentro da sua escola. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os jovens que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, iremos publicá-la na Ufes e em eventos. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. O e-mail e telefone para contato estão acima, no texto.

Assim,

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Cultura juvenil e os efeitos da pobreza e extrema pobreza na constituição dos jovens no município de Cariacica-ES”**, compor movimentos culturais, em diálogo com a cultura juvenil e na interação com a escola pública, no intuito de construir possibilidades de

enfrentamento da pobreza e extrema pobreza. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de ____ de

Assinatura do Menor Participante

Assinatura do Pesquisador

CI N°