



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

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

DANTE LEONARDO MONTEIRO CARLOS

IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM  
UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE  
SI?

VITÓRIA  
2024

DANTE LEONARDO MONTEIRO CARLOS

**IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM  
UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE  
SI?**

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

Linha de Pesquisa: Docência e Gestão de Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Renata Duarte Simões

**VITÓRIA  
2024**

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

---

C284i Carlos, Dante Leonardo Monteiro, 1976-  
IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE SI? / Dante Leonardo Monteiro Carlos. - 2024.  
152 p. : il.

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

1. Juventude. 2. Educação. 3. Pobreza. 4. Identidade Juvenil. I. Simões, Renata Duarte. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

DANTE LEONARDO MONTEIRO CARLOS

**IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM  
UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE  
SI?**

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

Linha de Pesquisa: Docência e Gestão de Processos Educativos

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Renata Duarte Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Orientadora



Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes



Profa. Dra. Pollyana dos Santos  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

VITÓRIA  
2024

Aos jovens empobrecidos desse nosso Brasil, que diariamente lutam por “dias felizes”, no entanto, encontram dias sombrios, por estarem à mercê da desigualdade do nosso país. Sigamos lutando, todos os dias, para buscar as oportunidades que possam transformar as realidades desses sujeitos e que eles alcancem os lugares tão sonhados, lugares de direito, todavia, tão distantes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sonhado, criado e amado. Por estar ao meu lado durante toda a trajetória da minha existência, cuidando de mim em todos os detalhes, grandes ou pequenos. Por fazer que todas as coisas contribuíssem para o meu bem, mesmo quando elas pareciam tão más. A ti, Jesus, a minha gratidão, minha honra, meus talentos e a minha vida. Espero ansioso a Tua volta para me buscar.

À minha maravilhosa professora orientadora, Dra. Renata Duarte Simões. Jamais esquecerei aquele encontro na área de convivência do condomínio, onde fui apresentado à temática da pobreza, que mudaria a minha vida para sempre. Você me disse: quero você no meu grupo, e aqui estou, finalizando essa tão difícil jornada. Você me moldou como um oleiro, fui quebrado, amassado, refeito e hoje sou um vaso para expor as condições de pobreza e desigualdade social e como a educação pode contribuir para mudança dessa realidade. Nunca poderei agradecer por não ter desistido de mim, mesmo quando eu já havia desistido. Eu não teria conseguido sem você. Minha eterna gratidão.

Ao meu marido, Rodrigo Monteiro. Você extrai de mim, diariamente, o melhor que eu posso ser. Estar ao seu lado é um aprendizado, porque você é a pessoa mais pura que eu já conheci nesse mundo. Quantas lágrimas minhas você secou, quantas noites em claro você acompanhou, quantas vezes eu ouvi de você: vai dar tudo certo, e deu! Ter você é querer seguir sempre em frente, sabendo que posso voltar a qualquer momento, pois você estará esperando por mim. Te amo de uma maneira que nem eu mesmo consigo explicar.

À minha família, por acreditarem tanto em mim. Durante muito tempo me senti incapaz de chegar a muitos lugares, mas vocês sempre me apoiando, dando-me suporte para chegar mais longe. Obrigado por ajudarem a pavimentar minha jornada, mesmo sem saber aonde poderei chegar.

Às minhas irmãs Sorayma e Sumaya Monteiro. Nossa ligação é algo que não se explica. Não precisamos dizer nada, só olhamos e sentimos, estamos conectados pelo amor que construímos durante uma infância tão difícil, mas que nos constituiu quem somos hoje. E o que somos hoje? Somos três elos inquebráveis, sem tempo, espaço ou limitação, somos família, somos amigos, somos irmão, somos confidentes. Ter vocês duas na minha vida é ter a própria vida, pois, para mim, a vida não existe sem vocês.

À diretora da escola Marista Champagnat Terra Vermelha, Neide Lebarck, por acreditar na temática da pesquisa e possibilitar a execução nesse espaço educativo tão significativo para os estudantes. A sua entrega para a escola é admirável, o seu amor pela Boa Mãe e por Marcelino Champagnat transborda a toda equipe e aos estudantes que são acolhidos e sonhados como bons cidadãos. Minha eterna gratidão.

A todos os colaboradores da escola Marista Champagnat de Terra Vermelha, à assistente de missão Elinalva Martins, à assistente social Maiara Monteiro, a todos os professores, colaboradores que fizeram parte desta jornada, facilitando o processo, cedendo aulas, compartilhando ideias e discussões. Esse espaço educativo permite oportunizar aos nossos estudantes sonhos de transformação. O carisma Marista está em cada um de nós e tenham certeza de que senti isso diariamente com vocês.

Ao professor Francisco de Assis que, desde o primeiro momento da minha aprovação, foi o que mais se alegrou comigo. Durante esses dois anos, você sempre quis saber como estava o processo, como estava a escrita, como estava a pesquisa. Sempre me apoiando, prometeu estar na minha defesa, mesmo estando longe. Obrigado pelos inúmeros textos enviados por *WhatsApp*, acreditando que poderia contribuir com a minha escrita. A sua presença contribuiu muito para esta jornada. Obrigado, meu amigo.

Ao Grupo de Estudos em Educação Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS), pelos maravilhosos encontros e discussões que tanto contribuíram para formar o pensamento crítico e nortear a direção a seguir para a compreensão da temática da pesquisa.

À professora Dra. Marlene Cararo, por ter me incentivado e não me deixado desistir durante todo o processo. Tantas mensagens de encorajamento, disponibilizando-se a ler o texto e contribuir. Muito obrigado pela sua existência.

Aos queridos professores Dra. Patrícia Trazzi, Dra. Andressa Mafezzoni, Dra Rosimeire Brito, Dra. Margareth Góes, Dra. Ednalva Gutierrez, Dra. Kezia Rodrigues, Dr. Alexsandro Braga, Dra. Regina Bitti, Dra. Larissa Ferreira, por tantos ensinamentos, discussões, orientações, por acreditarem em cada um de nós, mestrandos, e nos ajudarem nesta caminhada.

À incrível turma Maria Inês que, desde o início, teve *liga*. Foi maravilhoso fazer parte dessa turma e dividir tantos momentos de sabedoria e partilha. Vocês estarão sempre em meu coração.

À minha banca tão especial, prof. Dr. Alexandro Braga e Dra. Pollyana dos Santos, por aceitarem colaborar com esta pesquisa. Seus apontamentos muito contribuíram para meu processo formativo e levarei para vida todos os detalhes e carinho com que trataram o meu trabalho.

Aos meus amados e queridos estudantes do 9º ano, que possibilitaram a realização desta pesquisa. Nossos momentos, conversas e trocas permitiram conhecer mais de cada um de vocês e entender a identidade de cada um. Resistam sempre, lutemos como sujeitos empobrecidos que somos e alcançaremos lugares inimagináveis. Amo vocês.

À Genilson Barbosa, Genebra, pela contribuição com a sua arte, sua música, que permitiu estabelecer uma preciosa discussão sobre os jovens e a cultura juvenil na Região 5.

Ao professor, amigo, mestre Flávio Gonçalves de Oliveira, pela rica contribuição junto aos estudantes, que possibilitou uma rica partilha de ideias, conhecimento e reconhecimento acerca da percepção enquanto jovens empobrecidos. Você é brilhante!

Aqui na minha quebrada

Os mlk, não tem nada.

Se contenta com o pouco

Pois, um dia subiremos ao topo

Mesmo passando sufoco

Sem pegar em uma quadrada

E sem tomar dos que não tem nada

Vou ser inspiração pra mulekada,

Orgulho da minha mãe

E o sustento da minha casa.

Vou transformar meu barraco em um castelo

E fazer dele o meu império

Sou preta, pobre e periférica

Não nasci em um castelo,

Não nasci herdeira

Mas vou construir o meu império

Do alto do morro vou ver o meu sucesso!

(texto produzido pelas estudantes Eduarda, Lara e Ana Clara)

## RESUMO

Esta pesquisa é desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e está vinculada à linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos. Como objetivo principal, propõe compreender como os estudantes matriculados no 9º ano de uma escola católica e privada, sem fins lucrativos, da Região 5, território periférico e marginalizado, situado na grande Terra Vermelha/Vila Velha/ES, entendem a própria condição social, vivenciada em contextos empobrecidos, e de que forma produzem suas identidades. A investigação envolve jovens entre 12 e 14 anos, matriculados nessa etapa da escolarização e marcados pela condição de pobreza, em sua maioria. A pesquisa se fundamenta em referenciais teóricos dos campos da juventude, pobreza e desigualdade social, que possibilitam problematizar criticamente a percepção dos jovens sobre a própria situação de vulnerabilidade e de pobreza. Os estudos de Arroyo (2014) argumentam que os alunos que vivem em contextos empobrecidos carregam consigo suas vivências e experiências marcadas pelas desigualdades, violações de direitos e pelas realidades vividas nos territórios periféricos. Todas essas marcas de desigualdade e privação de direitos influenciam na construção juvenil, distanciando os jovens de uma identidade social que possa representá-los como sujeitos de direitos. Yazbek (2017) pontua que o fenômeno da pobreza é uma expressão direta das relações vigentes em uma sociedade capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. Essas relações que reproduzem a desigualdade nos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos tendem a estabelecer o lugar definido para os pobres na sociedade e os culpabilizam pela própria condição social, fazendo parecer que a situação de pobreza não pode ser superada. A pesquisa, de natureza qualitativa, busca conhecer a maneira como os jovens se relacionam em seu mundo cotidiano (Bauer; Gaskell, 2008) e tem como metodologia a pesquisa-ação, entendendo que ela é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, busca um diálogo com os participantes, intervindo na realidade e construindo saberes que possam ajudá-los no reconhecimento da própria identidade juvenil. Os encontros resultaram na produção de um livro digital, em que constam os registros dos momentos de diálogo e da interação com os sujeitos envolvidos nesse processo. Os dados são registrados por meio de questionários, vídeos, áudios e rodas de conversa. Espera-se, com a realização desta pesquisa, que os estudantes envolvidos ocupem a condição social de sujeitos de direitos, como possibilidade de reconhecimento da própria identidade e em busca da totalidade de ser humano.

**Palavras-chave:** Cultura juvenil; educação; pobreza; desigualdade social.

## ABSTRACT

This research is developed within the Postgraduate Professional Master's Program in Education at the Federal University of Espírito Santo and is linked to the Teaching and Management of Educational Processes research line. As a main objective, it proposes to understand how students enrolled in the 9th grade of a private, non-profit Catholic school in Region V, a peripheral and marginalized territory, located in the greater Terra Vermelha/Vila Velha/ES, understand their own social condition, experienced in impoverished contexts, and how they produce their identities. The investigation involves young people between 12 and 14 years old, enrolled in this stage of schooling and marked by poverty, for the most part. The research is based on theoretical references from the fields of youth, poverty and social inequality that make it possible to critically problematize young people's perception of their own situation of vulnerability and poverty. Arroyo's studies (2014) argue that students who live in impoverished contexts carry with them their experiences marked by inequalities, violations of rights and the realities experienced in peripheral territories. All these marks of inequality and deprivation of rights influence the construction of youth, distancing young people from a social identity that can represent them as subjects of rights. Yazbek (2017) points out that the phenomenon of poverty is a direct expression of the relations in force in a capitalist society, extremely unequal, in which accumulation and misery coexist. These relationships that reproduce inequality in social, political, cultural and economic aspects tend to establish a defined place for the poor in society and blame them for their own social condition, making it appear that the situation of poverty cannot be overcome. The research, of a qualitative nature, seeks to understand the way in which young people relate to each other in their everyday world (Bauer; Gaskell, 2008) and its methodology is action research, understanding that it is conceived and carried out in close association with an action or with the resolution of a collective problem and in which researchers and participants representing the situation or problem are involved in a cooperative or participatory way. Thus, it seeks a dialogue with the participants, intervening in reality and building knowledge that can help them recognize their own youth identity. The meetings result in the production of an e-book that contains records of moments of dialogue and interaction with the subjects involved in this process. Data is recorded through questionnaires, videos, audios and conversation circles. It is expected, by carrying out this research, that the students involved occupy the social condition of subjects of rights, as a possibility of recognizing their own identity and in search of the totality of being human.

**Keywords:** Youth culture; education; poverty; social inequality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bairros do aglomerado da Região 5, em Vila Velha.....	59
Figura 2 – Produções a partir da Roda de Conversa 1 .....	93
Figura 3 – Produções a partir da Roda de Conversa 2 .....	104
Figura 4 – Produções a partir da Roda de Conversa 3 .....	110
Figura 5 – Produções a partir da Roda de Conversa 3 .....	112
Figura 6 – Produções a partir da Roda de Conversa 4 .....	118
Figura 7 – Produções a partir da Roda de Conversa 5 .....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Raça e cor .....	23
Gráfico 2 – Investimentos em obras .....	65
Gráfico 3 – Líderes da família.....	66
Gráfico 4 – Sexo/gênero .....	67
Gráfico 5 – Vidas impactadas pela educação .....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções sobre Educação e Pobreza.....	35
Quadro 2 – Produções sobre Juventude.....	35
Quadro 3 – Produções sobre Identidade Juvenil .....	36
Quadro 4 – Produções sobre Juventude e Pobreza .....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Auxílio Emergencial  
BBC - British Broadcasting Corporation  
BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações  
BM - Banco Mundial  
Caps - Centro de Atenção Psicossocial  
CF – Constituição Federal  
CMC - Centro Marista Champagnat  
Cras – Centro de Referência em Assistência Social  
Crea – Centro de Referência Especializada de Assistência Social  
CRJ – Centro de Referência das Juventudes  
DRS – Desenvolvimento Regional Sustentável  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio  
EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio  
EF – Ensino Fundamental  
EJ – Estatuto da Juventude  
EMCTV – Escola Marista Champagnat Terra Vermelha  
EPDS - Educação Pobreza e Desigualdade Social  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
ES – Espírito Santo  
GEEPDS - Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves  
Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
Lagebes - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo  
MDS/SAGI - Ministério do Desenvolvimento Social /Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PBF – Programa Bolsa Família

PIB – Produto Interno Bruto

PM – Polícia Militar

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Pnud - Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PPPP – Projeto Político Pedagógico Pastoral

RGTV – Região da Grande Terra Vermelha

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Sedu – Secretaria de Educação

SIM – Simulado Internacional Marista

SUS - Sistema Único de Saúde

Ubec - União Brasileira de Educação Católica

Ubee – União Brasileira de Educação e Ensino

UBS – Unidade Básica de Saúde

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Umbrasil – União Marista Brasil

UMEF - Unidade Municipal de Educação Fundamental

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 METODOLOGIA.....	27
<b>CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>34</b>
2.1 DIALOGANDO COM PRODUÇÕES SOBRE POBREZA E IDENTIDADE JUVENIL.....	36
<b>CAPÍTULO III - O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E POBREZA.....</b>	<b>48</b>
3.1 O FENÔMENO DA POBREZA: ESTRUTURAL, COMPLEXO E MULTIFACETADO.....	51
3.2 OS EFEITOS DA POBREZA NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS.....	54
3.3 A ESCOLA DE TERRA VERMELHA E OS CONTEXTOS EMPOBRECIDOS.....	58
3.4 O PERFIL DOS ALUNOS E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA MARISTA.....	66
<b>CAPÍTULO IV - JUVENTUDE E IDENTIDADES JUVENIS .....</b>	<b>71</b>
4.1 A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS.....	75
<b>CAPÍTULO V – ENTENDENDO AS IDENTIDADES JUVENIS NOS CONTEXTOS EMPOBRECIDOS.....</b>	<b>82</b>
5.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PERCEPÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	82
5.2 CONSTRUINDO A PERCEPÇÃO SOBRE A POBREZA COM OS SUJEITOS.....	84
5.3 CONSTRUINDO A IDENTIDADE A PARTIR DOS TERRITÓRIOS.....	94
5.4 A EDUCAÇÃO, AFINAL, É UM DIREITO OU PRIVILÉGIO?.....	105
5.5 BUSCANDO UM “DIA FELIZ” PARA OS JOVENS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS.....	113
5.6 PERCEPÇÕES ACERCA DO RECONHECIMENTO JUVENIL NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES.....	121
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFES.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE).....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>151</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco analisar a compreensão que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, matriculados em uma escola situada em contexto empobrecido, na Região 5 da Grande Terra Vermelha, têm de si mesmos como sujeitos sociais. Como premissa deste estudo, compartilhamos a ideia de que a pobreza se configura como resultado de um amplo processo de negação de direitos, em que os sujeitos estão impossibilitados de acesso ao lazer, à moradia digna, ao trabalho, à cultura, dentre outros acessos e serviços essenciais para uma vida digna.

O interesse pelo objeto de estudo emerge de minha trajetória como docente na educação básica. Desde a minha formação, tenho atuado nas escolas de periferia, iniciando a carreira do magistério em Cariacica-Serra, em 2010, seguindo, a partir de 2018, no município de Vila Velha, especificamente na Região 5, na Grande Terra Vermelha.

O olhar para o assunto da pobreza se torna mais latente a partir de um curso de aperfeiçoamento oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), abordando o tema da educação, pobreza e desigualdade social. Esse curso foi ofertado em 2019, para todo o Espírito Santo (ES), oportunizando discussões acerca do tema e possibilitando um olhar mais específico para as questões de vulnerabilidade social e trajetórias empobrecidas dos nossos alunos. O curso foi ofertado a partir do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), realizado em 2017. O artigo final, produzido como avaliação para o curso de aperfeiçoamento, possibilitou a reflexão sobre “As trajetórias escolares dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) e os processos de ensino”.

Tratamos, no artigo, da trajetória escolar dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Mário Gurgel, situada na Grande Terra Vermelha, abordando aspectos relevantes para o ensino-aprendizado de beneficiários do PBF, tentando entender de que forma esse programa de distribuição de renda federal ajudava os alunos na escola. Abordamos, também, a visão estereotipada, por parte dos professores, de que esses alunos não aprendem por falta de interesse, por não se esforçarem, sem que levassem em consideração a condição de pobreza em que estão inseridos e que priva esses indivíduos de direitos básicos, como segurança, moradia, saúde e educação.

Com a finalização do curso de aperfeiçoamento, o interesse em estudar a pobreza permaneceu e me levou a ingressar, a convite da professora Renata Duarte Simões, no Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS), coordenado por ela e pela professora

Marlene Cararo, e vinculado ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), possibilitando discussões acerca da temática que me deram, cada dia mais, um aprofundamento sobre as multifaces da pobreza e seus atravessamentos na vida dos sujeitos a que a ela são submetidos. Dentre as muitas temáticas que fomos discutindo, o tema da pobreza nos contextos dos jovens esteve presente em alguns de nossos encontros.

Em minha trajetória como educador, tenho tido a oportunidade de trabalhar com os jovens periféricos, e os estudos no GEEPDS me oportunizaram estar imerso nos cenários que eram tratados nas discussões. Caminhar junto a esses sujeitos periféricos aprofundou minhas vivências e possibilitou um olhar mais atento para esses jovens, entendendo que não podemos colocar sobre eles a culpa dessa condição, tampouco estereotipá-los pela situação a que estão submetidos, mas sim buscar caminhos para ajudar a romper esse ciclo de pobreza e oportunizar uma nova realidade social.

Para um entendimento do panorama da pobreza no Brasil, recorreremos aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Nery, 2019) que nos apontam que, em 2018, um total de 13,5 milhões de brasileiros viviam em situação de extrema pobreza. Esse número representa 6% da população do país. As regiões Norte e Nordeste despontaram como as mais pobres. Esses dados numéricos da pobreza aumentaram consideravelmente a partir de 2020, com a Covid-19, considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Com o quadro pandêmico, a pobreza, que já era marcante, se agravou. Essa constatação pode ser feita por meio do estudo de Neri (2022), intitulado “Mapa da Nova Pobreza”, que analisou dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), divulgada pelo IBGE. Segundo o autor, o contingente de pobres brasileiros em 2021 foi o maior da série histórica iniciada em 2012.

O autor recorreu às linhas internacionais de pobreza usadas mundo afora como parâmetro. Em 2021, o número de pessoas com renda domiciliar de U\$ 5,50/dia ajustada por paridade do poder de compra (R\$ 497 mensais) era de 62,9 milhões de brasileiros; 33,5 milhões de brasileiros estavam na linha de U\$ 3,20/dia (R\$ 289 mensais); e 15,5 milhões na linha de U\$ 1,90/dia (R\$ 172 mensais). Em dois anos (2019 a 2021), 9,6 milhões de pessoas tiveram sua renda comprometida e ingressaram no grupo de brasileiros que vivem em situação de pobreza.

Pensando a pobreza em âmbito estadual, as informações apresentadas pelo projeto de Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), em estudo realizado a partir dos dados PNADC-

Anual e do Cadastro Único e publicados no caderno Pobreza no Espírito Santo mostram que o percentual de pessoas pobres no estado, em 2018, era de 20,8%, o que corresponde a aproximadamente 827 mil pessoas vivendo com menos de R\$ 415,00 por mês.

A pesquisa do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2022) – “Evolução da Pobreza no Brasil e no Espírito Santo entre 2012 e 2021” nos mostra que a instabilidade política também concorreu para aumentar as desigualdades sociais no país, em especial a pobreza e a insegurança alimentar e nutricional, tornando ainda mais pobres os brasileiros que já estavam vulneráveis. O estudo aponta que o aumento de pessoas pobres no Espírito Santo ocorre paralelamente ao indicador do Brasil desde 2012. Ainda segundo a pesquisa, entre 2013 e 2019, o estado logrou ocupar a 11ª posição entre as Unidades Federativas com menos pobres. Já em 2020, em consequência do pagamento do Auxílio Emergencial (AE), o percentual de pobres diminuiu pouco acima da redução observada na média das Unidades Federativas, fazendo com que o ES avançasse para a 10ª posição, retornando para a posição anterior, em 2021, quando o auxílio parou de ser transferido.

No ano de 2022, a taxa de pobreza no ES alcançou a marca de 26,4% e, em relação à extrema pobreza, o IJSN destaca que a taxa registrada era de 4,1%. Em números absolutos, no ano de 2022, havia no ES quase 1,1 milhão de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. Já na análise da extrema pobreza, o estudo aponta que o ES, em 2022, tinha 169 mil pessoas abaixo da linha de extrema pobreza. Ainda que em 2023 a taxa de pobreza tenha reduzido para 22,8% e da extrema pobreza para 2,7%, os percentuais evidenciam que o estado acompanha os parâmetros nacionais de desigualdade na distribuição de renda.

Reflexo dessa má distribuição de renda no ES, o Aglomerado de Terra Vermelha, região onde está localizada a escola lócus desta pesquisa, encontra-se a 15 km do centro do município de Vila Velha e retrata um cenário onde a trilogia desigualdade, segregação e exclusão reforça as particularidades das periferias e da pobreza no Brasil. As ocupações tiveram início a partir de meados dos anos 80 e se alargaram em espaços impróprios (em grande maioria), irregulares e localizados em áreas de risco, em condições de precariedade habitacional, de infraestrutura e de acesso a serviços públicos. Até o censo de 2010, o Aglomerado estava constituído por um conjunto de 13 bairros, que se expandiram na faixa terrestre, ao lado da Rodovia do Sol (Siqueira, 2019).

Ainda sobre essa região, a fusão entre a instabilidade de vida e as limitações pessoais, envolvendo fragilidade social, econômica, urbana e também familiar, aliadas à falta de escolaridade e de perspectivas futuras, produzem e reforçam condições que agravam situações de violência local, cuja maior incidência apresenta relação com o indicador da desigualdade, da ruptura do tecido social e dos conflitos.

Analisando os dados do Censo 2010, o Aglomerado de Terra Vermelha apresentava uma população de 43.467 habitantes à época da coleta. Segundo a pesquisa, a população era composta por metade dos indivíduos com a faixa etária igual ou inferior a 24,7 anos, revelando a estrutura jovem dessa população.

Contribuindo para o entendimento da situação de vulnerabilidade da região, o estudo “Diagnóstico do equipamento público: Aglomerado de Terra Vermelha”, feito pelo IJSN (2011), apontou que há um déficit na oferta de escolas na região. Enquanto quase 60% das escolas oferecem Ensino Fundamental, apenas 8% ofertam o Ensino Médio para jovens. Considerando tais aspectos, o Instituto faz um alerta sobre a importância do fator educação para a redução da desigualdade social e da pobreza. Contudo, uma parte desses jovens, ao finalizar o Ensino Fundamental, não avança para o Ensino Médio, em função da escassez de oferta de escolas na região.

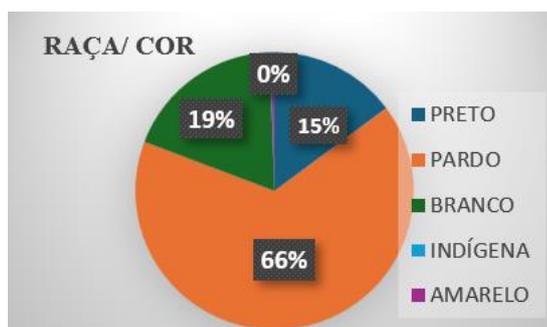
O estudo destaca que esses alunos não possuem recursos para ingressar em uma escola privada e não possuem recursos para o traslado para escolas públicas de nível médio em outras regiões, o que resulta em um ambiente totalmente desestimulante. Assim, esses jovens são privados de uma gama de oportunidades educacionais, sociais e econômicas em períodos cruciais da formação de um cidadão. Na região, a grande maioria dos jovens abandona a escola entre 16 e 17 anos de idade; os meninos com um percentual mais elevado (IJSN, 2011).

Nesse contexto empobrecido, estabelece-se, em 2012, a escola social Marista de Terra Vermelha. De acordo com os dados da instituição, a unidade iniciou suas atividades atendendo 233 estudantes, em 2012. No ano de 2023, contou com 536 estudantes, e já no ano de 2024, a escola atende a 647 estudantes matriculados.

O relatório de 2022 feito pelo Marista Terra Vermelha destaca algumas informações importantes sobre o contexto social de vida dos alunos matriculados na escola: 279 alunos se declararam pardos e 54 se declararam pretos. Recentemente, o relatório apresentado pela escola, em 2024, aponta que 15% dos estudantes se declaram pretos, 66% pardos, 19% brancos e não

há declarações de indígenas e amarelos. As moradias em que vivem são, na maioria, declaradas como próprias, porém não possuem documentação, sendo provenientes de doações ou invasões. Não existe saneamento básico na região e são recorrentes os casos de famílias que possuem acesso a água e energia de maneira clandestina.

Gráfico 1 – Raça e cor



Fonte: Dados internos da escola.

Muitos alunos não possuem a figura paterna no ambiente familiar, ou seja, são criados pelas mães e/ou avós. Assim, a presença da mãe é sempre mais recorrente nos chamados realizados pela Escola. Esse dado nos chama a atenção para o fato de que, em muitas famílias que vivem nesses contextos de vulnerabilidade, a mãe é a figura referencial. Essas mães trabalham, cuidam da casa, das finanças, dos filhos, e essa situação contribui para uma perpetuação da pobreza, uma vez que essas mulheres estão em jornadas de trabalho excessivas e com uma baixa remuneração, impossibilitando que consigam proporcionar o acesso aos direitos básicos aos filhos, quando o Estado não o faz.

Os efeitos que a pobreza causa na educação desses corpos empobrecidos são apontados por Santos (2017), ao ressaltar que as crianças são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e ajudar a família, o que resulta na falta de instrução e perpetua a pobreza, pois, sem qualificação, torna-se mais difícil a entrada no mercado de trabalho, para sair dessa condição. A autora aponta, ainda, que, quando não são obrigados a deixar a escola e contribuir para a renda familiar, esses alunos têm que lidar com situações domésticas que representam um obstáculo aos estudos, tais como: a falta de um espaço adequado para se sentar e se concentrar, ausência de livros ou de acesso à internet para fazer pesquisas e obrigação de cuidar dos irmãos menores.

Quando pensamos a educação como uma das ferramentas de transformação social e emancipação do sujeito, entendemos a necessidade de oportunizar aos alunos meios para que consigam alcançar tudo que lhes é ceifado pela condição de vulnerabilidade em que vivem. Entendemos que esses sujeitos precisam encontrar uma educação que seja pensada de forma a

elaborar uma nova realidade transformadora da própria condição social, uma vez que somente a permanência do aluno na escola não é suficiente para que ele possa sair do círculo vicioso da pobreza. É importante que haja uma prática que pense o aluno como um todo, que leve em consideração as situações de vida e que contribua para a garantia dos direitos fundamentais.

Franco (2016) pontua que os processos de ensino desconexos do todo perdem o sentido e a direção para os alunos e o que temos visto nas escolas, principalmente nos contextos periféricos, são práticas que não refletem sobre a trajetória empobrecida desses sujeitos, que não veem os territórios empobrecidos como espaços potentes de aprendizado, em que as experiências coletivas oportunizam trocas de saberes e reflexões críticas sobre a realidade.

Atento a esse debate, Alvarez (2017) afirma a necessidade de práticas pedagógicas que fomentem o enfrentamento da pobreza nos espaços escolares, com uma proposta de educação que considere os contextos de vida dos empobrecidos, que realize reflexões e problematize as condições sociais resultantes dos sistemas econômicos e políticos que produzem as desigualdades:

Enfrentar a temática da ‘educação, pobreza e desigualdade social’ significa, assim, assumir um posicionamento político em relação à realidade vivida por milhões de crianças, jovens e adolescentes que, apesar de terem acesso à escola, não têm ainda garantidos seus direitos a uma educação voltada para suas necessidades e interesses (Alvarez, 2017).

O sociólogo e cientista político Jessé Souza (2009) destaca que, nas sociedades com alto índice de desigualdade, ficam restritos à elite os conhecimentos considerados superiores, enquanto às crianças de famílias pobres é direcionado um conhecimento básico, limitado à formação para a vida profissional. Analisando o que o autor traz como reflexão, entendemos que a educação para os sujeitos empobrecidos se restringe, muitas vezes, a um ensino que não lhes permitirá fazer escolhas, voltado para a formação de mão de obra barata para a elite, diminuindo a possibilidade de uma transformação social, pois a formação ofertada para esses jovens se estabelece em padrões básicos que não dialogam com as identidades que esses sujeitos estão construindo e aumentam a desigualdade social.

Arroyo (2014) argumenta que os alunos que vivem em contextos empobrecidos carregam consigo suas vivências e experiências marcadas pelas desigualdades, violações de direitos, pelas realidades vividas nos territórios periféricos. É necessário compreender seus saberes e proporcionar um aprendizado significativo, que contribua não somente para a emancipação desses sujeitos, mas para a constituição de agentes transformadores da realidade em que vivem.

De modo a contribuir com esse debate, Crespo e Gurovitz (2002) afirmam que a percepção presente nas pessoas é de que a pobreza está ligada à ausência de bens e de serviços básicos. No entanto, precisamos entender a pobreza como um fenômeno complexo, macroestrutural e multifacetado, histórico, resultado de negação de inúmeros direitos. Assim, a pobreza não pode ser considerada apenas como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, falta de acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à educação, à participação social e política.

Yazbek (2017) reflete que o fenômeno da pobreza é uma expressão direta das relações vigentes em uma sociedade capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. Essas relações que reproduzem a desigualdade nos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos tendem a estabelecer o lugar definido para os pobres na sociedade e os culpabilizam pela própria condição social. Esses sujeitos empobrecidos são julgados e desqualificados pelo modo como se expressam, por suas crenças, seus comportamentos sociais. Ainda segundo a autora, o lugar destinado aos pobres tem contornos ligados à própria trama social, que gera a desigualdade e que se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes subalternas e de seus interlocutores na vida social.

Para além do entendimento social da pobreza, precisamos entender os padrões de definição desse fenômeno. Os órgãos internacionais, como o Banco Mundial e os que integram a Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecem um parâmetro de renda para definir a pobreza. A partir dessa definição, a pessoa que possui uma faixa de renda de até U\$1,25 por dia é considerada pobre.

Cararo (2015) destaca que, na perspectiva do Banco Mundial (BM), hoje o maior financiador mundial de programas de enfrentamento da pobreza, os pobres são vistos como aqueles a quem falta tudo, como incapazes de atingir um “padrão de vida mínimo”, de enfrentar “riscos” e “choques adversos”, de acumular “ativos” para sair da pobreza, de ter “liberdades substantivas”. Essa visão do BM não considera os determinantes sociais e históricos da pobreza, pois as características dos pobres aparecem retificadas nos seus documentos, sem vínculos com a organização social capitalista e com a história, sendo individualizadas e naturalizadas (Leite, 2013).

Diante dessas percepções, algumas inquietações emergem ao estabelecermos relações com os alunos e começarmos a observar que, apesar desses estudantes estarem inseridos dentro de um

sistema educacional que tem como premissa oportunizar uma educação de qualidade a alunos de escolas sociais, eles têm uma grande dificuldade de se perceberem como sujeitos de direitos, produtores de saberes, culturas e de suas próprias identidades. O contato e a relação que se consolidam diariamente com os alunos são o motivo dessas inquietações, ao identificarmos que, mesmo com todas as tentativas de uma educação de equidade, nem sempre vemos uma real possibilidade de transformação.

Essa percepção fica latente quando observamos que as práticas pedagógicas não dialogam com os contextos de vida desses sujeitos, jovens empobrecidos e periféricos. Diante dessa reflexão, emergiram alguns questionamentos: os alunos que estudam na Escola Marista e vivem em Terra Vermelha conhecem os direitos fundamentais que frequentemente lhes são negados? O que entendem por pobreza? Como compreendem a própria condição social? Como se identificam e produzem identidades?

Diante do exposto, temos como objetivo geral compreender como os estudantes matriculados no 9º ano de uma escola católica e privada, sem fins lucrativos, da Região 5, território periférico e marginalizado, situado na Grande Terra Vermelha/Vila Velha/ES, entendem a própria condição social, vivenciada em contextos empobrecidos, e de que forma elaboram suas identidades.

Estabelecemos, como objetivos específicos:

- Dialogar com alunos do 9º ano, matriculados em uma escola da Grande Terra Vermelha, buscando compreender como elaboram as próprias identidades, a partir das vivências sociais nas quais estão inseridos;
- Entender como esses alunos percebem a condição de pobreza e extrema pobreza a que foram submetidos nos contextos precários em que vivem;
- Estimular debates, por meio de rodas de conversa, de modo a problematizar a produção histórica da pobreza e as possibilidades de enfrentamento e superação dessa condição com o auxílio da escola;
- Produzir um livro digital com o intuito de divulgar as reflexões fomentadas a partir das rodas de conversa realizadas com os alunos.

Os alunos são os atores sociais e, por meio das gravações das rodas de conversa, de entrevistas e depoimentos, intencionamos produzir esse formato documental, a fim de que seja o produto

educacional, requisito final do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Ufes.

Diante da realidade periférica que se estabelece na região da Grande Terra Vermelha, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de constituição de um espaço de diálogo em que a condição de pobreza dos alunos possa ser discutida e repensada dentro de uma perspectiva de transformação da realidade. Tais discussões são necessárias para que tanto os estudantes quanto os professores consigam perceber que a situação de vulnerabilidade em que estão inseridos precisa fazer parte do pensamento pedagógico intencional, possibilitando que reconheçam a situação social a que foram submetidos. Justifica-se, também, pela necessidade da ampliação do debate sobre a pobreza, entendendo-a como uma categoria de análise, de modo a possibilitar discussões acerca da temática em um contexto específico da Região de Grande Terra Vermelha.

Com todo esse panorama traçado, entendemos a importância desta pesquisa na busca pelo entendimento das constituições identitárias dos jovens empobrecidos. Buscamos discutir como essa construção acontece através dos processos de vivências, experimentações e observações dos cotidianos em que esses sujeitos estão inseridos. Procuramos, por meio das discussões com eles, considerar os saberes que cada um traz da própria trajetória, entendendo que esses conhecimentos são fundamentais para a constituição de como se percebem e se entendem como jovens que vivem em situação de pobreza.

Assim, esperamos que esta pesquisa auxilie no entendimento de que os jovens são plurais, estão em processo de constituição de identidades e anseiam ser vistos e ouvidos pela sociedade, que tantas vezes rotula esses sujeitos como fadados ao fracasso e à perpetuação do ciclo da pobreza, não lhes permitindo a mudança social que tanto almejam, de forma significativa.

## 1.1 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo Bauer e Gaskell (2008), não apenas busca a tipificação da variedade de representação das pessoas em seu mundo vivencial, mas, sobretudo, objetiva conhecer a maneira como as pessoas se relacionam em seu mundo cotidiano. Entendemos, assim, que a pesquisa a ser realizada tem um caráter colaborativo e uma dinâmica de participação dos envolvidos por meio de suas falas, experiências e contribuições, buscando entender como se dão as relações no cotidiano de uma escola situada em região periférica e de pobreza, para que possamos pensar ações que permitam uma nova possibilidade de atuação dentro desse contexto escolar.

As pesquisas qualitativas nascem de investigações sobre uma situação-problema de cunho histórico e social, analisando dados que são reais e concretos. No entanto, essa pesquisa não é rígida, imutável, pelo contrário, ela está em constante movimento de transformação, uma vez que, constantemente, agrega elementos problematizadores, que são capazes de modificar as interpretações iniciais. Diante disso, o pesquisador faz constantes revisões e aprofundamentos, a fim de validar novas teorias e pesquisas permeadas pelas investigações, perguntas e dúvidas.

Minayo (2014) acrescenta que a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para além disso, a autora infere que as pesquisas qualitativas de cunho social buscam compreender uma determinada situação, fato, papel, grupo ou interação, bem como o sentido de um fenômeno, ao contrastar, comparar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto do estudo de modo a imergir na vida diária do cenário escolhido, por meio de uma interação contínua.

Para L. Silva (2012), tal abordagem oportuniza uma relação dinâmica entre o pesquisador e os pesquisados, em uma interdependência que não se limita a dados isolados e ao sujeito investigado, não há neutralidade durante o processo investigativo. O pesquisador se torna parte integrante do processo de conhecimento e interpretação de fenômenos, atribuindo-lhes significados.

Em relação ao objeto, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, entendendo 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 participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Gil, 2008; Thiollent, 2002). Essa cooperatividade é o ponto-chave para que as temáticas que serão discutidas possam apresentar um novo panorama para o entendimento das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos desta pesquisa, destacadamente quando pensamos no processo de vulnerabilidade em que estão inseridos.

Barbier (2007) argumenta que a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com o objetivo de melhorar a própria práxis, ou seja, com o intuito de transformar a conduta no uso de uma ação transformadora. Ainda para o autor, a metodologia da pesquisa-ação não trata de uma simples transfiguração metodológica, mas de uma transformação na forma de se conceber e fazer pesquisa, na qual o cotidiano não é

excluído do processo de construção do conhecimento, tanto pelo pragmatismo quanto pela insistência no hábito do conhecimento dos sujeitos envolvidos.

Esse processo metodológico oportuniza uma discussão essencial no âmbito educacional acerca da conexão entre teoria e prática. No campo educacional, “[...] os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (Thiollent, 2002). Essa orientação metodológica, portanto, busca promover condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola, em que a ação do investigador produz reflexão e conhecimento, propiciando uma intervenção social na realidade estudada.

Como primeiro contato com a escola, encaminhamos à direção uma carta assinada por mim, proponente da pesquisa, prof. Dante Leonardo Monteiro Carlos, assim como minha orientadora profa. Dra. Renata Duarte Simões, solicitando autorização para que fosse feita a pesquisa (Anexo A). Com a carta, entregamos uma cópia do projeto, na íntegra, para que a escola tivesse conhecimento da proposta que seria realizada junto aos alunos. Após a entrega, aguardamos a autorização formal da instituição de ensino. Ao recebermos o consentimento da direção, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B) foram assinados pelos responsáveis desses alunos e por eles, para o consentimento de participação e para possibilitar o início da pesquisa. Os termos são parte integrante desta pesquisa.

Como instrumento metodológico para coleta de dados, para o primeiro momento, optamos pelo diálogo com gestores e professores e pelo levantamento documental da escola, buscando conhecer como a unidade de ensino organiza as suas ações para o atendimento dos alunos e se essas práticas têm conseguido alcançar esses sujeitos dentro das limitações que a pobreza lhes impõe. As entrevistas foram realizadas com a diretora Neide Lebarck e a assistente social Maiara da Silva Monteiro para entender, por vários olhares, como essa instituição de ensino compreende seus estudantes e contribui para a constituição de suas identidades.

Entendemos que a entrevista permite, como técnica de coleta de declarações, que o pesquisador tenha uma relação direta com o entrevistado, possibilitando entender qual a opinião dele sobre determinado tópico. As perguntas da pesquisa são o parâmetro para a construção do roteiro de entrevista, cujos objetivos devem ser bem delineados, para que se obtenham os resultados desejados (Lakatos; Marconi, 2007). As entrevistas foram conduzidas a partir de uma conversa gravada, com algumas perguntas geradoras, que tinham a função de levantar uma temática a ser

discorrida pelas entrevistadas. A intenção era que elas pudessem falar de forma mais livre sobre o tema proposto, com o mínimo possível de nossa intervenção.

Para um segundo momento, optamos por realizar rodas de conversa com os alunos dos 9<sup>os</sup> anos, a fim de proporcionar diálogos problematizadores das condições de pobreza e extrema pobreza a que foram submetidos. Em consonância com esse processo, propusemos problematizar a produção histórica da pobreza e as possibilidades de enfrentamento e superação dessa condição com o auxílio da escola. Esses diálogos são fundamentais para que o objetivo da pesquisa-ação, que visa promover condições de transformação, seja alcançado. Cabe destacar que a pesquisa-ação exige um processo reflexivo contínuo, em que a interação entre pesquisador e pesquisado é mútua, uma vez que o pesquisador não apenas observa, mas também é parte da transformação dessa realidade coletiva (Franco, 2005).

Como participantes da pesquisa, selecionamos os alunos das turmas dos 9<sup>os</sup> anos A e B (um total de 70 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II), buscando entender como percebem a própria condição social vivenciada em contextos empobrecidos e propondo a eles possibilidades de se pensarem cidadãos de direitos. A escolha por esse grupo de alunos se justifica pelo fato de o ano final do Ensino Fundamental se constituir, muitas vezes, como fase decisória para a vida futura, etapa em que a necessidade de começar a pensar na vida profissional ganha intensidade, assim como o pensamento em torno das possibilidades acadêmicas. Como a metodologia da pesquisa pressupõe uma dinâmica coletiva e colaborativa na construção do trabalho, outros sujeitos foram envolvidos, como professores das turmas escolhidas, corpo pedagógico e coordenação. Os estudantes, em sua maioria, são marcados pela situação de pobreza e extrema pobreza, vistos sob a perspectiva moralista e tidos como sujeitos desprovidos de saberes e de conhecimentos.

Antes de dar início aos encontros, conversamos com os alunos que participariam da pesquisa, no intuito de criar uma aproximação com esses sujeitos. Foi uma etapa imprescindível à composição da pesquisa. Para essa etapa, visto que o pesquisador é docente nas turmas envolvidas, a aproximação aconteceu nas aulas previstas com o corpo pedagógico da escola.

Apresentamos a temática aos alunos participantes da pesquisa, assim como os objetivos, as etapas de que participariam e as primeiras atividades que seriam propostas. Apresentamos, ainda, o TCLE, esclarecendo as dúvidas que surgiram por parte dos discentes. Enviamos, com apoio da coordenação escolar, o TCLE aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes, bem como

o termo de autorização para o uso de imagem e dos futuros resultados da pesquisa, visto que nosso público-alvo é constituído por menores de idade. Todo esse processo foi muito importante para mostrar à escola, aos estudantes e aos pais a seriedade da pesquisa e o cuidado com os sujeitos.

A partir dos primeiros contatos, estabelecemos que faríamos rodas de conversa durante as aulas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Projeto de Vida. Os professores das disciplinas utilizariam as produções realizadas como objeto de avaliação das etapas. Pensamos em cinco encontros, em que temas disparadores foram abordados por nós e pelos colaboradores que convidados a compor a pesquisa. Esses colaboradores que participaram das rodas de conversa fazem parte da comunidade e trabalham com projetos sociais, com dança, teatro, música, *slams*. Entendíamos que a participação deles seria muito pertinente, não somente por estarem inseridos no ambiente onde a pesquisa aconteceu, mas também por trabalharem com a dimensão das identidades periféricas e culturais da Região 5.

Optamos pelas rodas de conversa entendendo que esse instrumento de coleta de dados permite aproximações com os participantes da pesquisa (Melo; Cruz, 2014). As rodas de conversa giram em torno de expressões, diálogos e o saber escutar o outro e a si mesmo. O principal objetivo é provocar interação, expressão e, o mais importante, a autonomia por meio de conversas informais, trocas de experiências, discussão, construção e divulgação coletiva de conhecimentos, que são fatores importantes dessa prática.

Com esse foco, buscamos dialogar com os alunos, a fim de possibilitar reflexões sobre suas identidades, ouvindo-os e provocando-os às interações necessárias para a produção dessas percepções. Segundo a teoria psicossocial de Erikson (1972 *apud* Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silves, 2003), a construção identitária é a função mais importante na juventude. A “[...] identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido” (Erickson *apud* Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silves, 2003, p. 107).

Na composição dos encontros com os estudantes e a escola, intencionamos trabalhar os seguintes temas: 1º) os jovens e os olhares sobre si mesmos, como se reconhecem e o que eles elaboram sobre si; 2º) os jovens e os olhares sobre a cultura periférica; 3º) a pobreza e a extrema pobreza na constituição das identidades juvenis; 4º) educação e pobreza: tensões e intenções; 5º) a educação como possibilidade de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza.

Planejamos, inicialmente, a realização de cinco encontros com cada turma, que ocorreram nas dependências da própria escola, em espaços que foram disponibilizados, como sala de aula, biblioteca, auditório, pátios, entre outros. Esses encontros foram os principais instrumentos de produção e coleta de dados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade Marista de Ensino Fundamental e Médio, localizada no bairro de Terra Vermelha – Vila Velha/ES. A escolha do campo de pesquisa se deu por três razões principais: a localização geográfica da unidade escolar, tendo em vista que a região se configura como periférica, de vulnerabilidade social e com altos índices de pobreza; ao fato de a escola absorver alunos do ano final do Ensino Fundamental, em situação de pobreza e extrema pobreza, portanto mais suscetíveis ao risco social; e o nosso interesse em desenvolver estudos sobre a percepção juvenil, a partir dos coletivos jovens que vêm resistindo à perda de direitos sociais, característica da ausência de políticas sociais mais efetivas.

Após a aprovação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Espírito Santo (Anexo C), para a realização da pesquisa, e cumpridos os trâmites legais na escola, demos início à produção dos dados. Essa etapa aconteceu no segundo semestre de 2023, mais precisamente nos meses de julho, agosto, setembro e primeira quinzena de outubro.

Com a abordagem metodológica proposta, esperávamos que os dados fossem produzidos pelos sujeitos na participação coletiva e durante todo o processo desenvolvido. A previsão inicial é de que as rodas de conversa ocorressem quinzenalmente, ou a combinar com a escola e com os estudantes, construídas de maneira coletiva e colaborativa e pensadas a partir das experiências vivenciadas com os participantes da pesquisa e de expressões da cultura juvenil que foram se evidenciando no percurso.

Os dados foram registrados em diário de campo e gravados por meio de recursos audiovisuais. Posteriormente, foram analisados na escrita da dissertação e na composição do produto educacional, constituído por um livro digital com a participação dos estudantes. Acerca dos insumos necessários à produção desse produto, foram utilizados os do pesquisador, como câmera fotográfica, computadores, gravador de voz.

A metodologia utilizada na análise dos dados produzidos se fundamenta em uma perspectiva teórico-metodológica, o método de interpretação de sentidos, que dialoga com as pesquisas de natureza qualitativa. Optamos por essa metodologia de análise por entender que há uma maior aproximação com o objeto da pesquisa. O método de interpretação de sentidos, segundo Gomes

(2009), permite compreender os sujeitos nas suas palavras, ações, conjunturas e, sobretudo, nas inter-relações vivenciadas por eles.

Com base em Gomes (2009), buscamos: a) realizar uma 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) problematizar os sentidos explícitos e implícitos nas falas e ações, os aspectos socioculturais e sociais, em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa; c) articular e sistematizar os conhecimentos produzidos a partir das categorias conceituais direcionadoras da pesquisa, a saber: juventude, educação e pobreza. É importante destacar que, conforme pontua Barbier (2007), na pesquisa-ação, a interpretação dos resultados não é um processo isolado, mas acontece correlacionada à ação, portanto, um movimento dialético entre teoria e prática, que perpassa todo o trabalho a se realizar.

Por fim, nenhum aluno foi obrigado a participar das atividades previstas. Optamos por manter os nomes dos participantes em sigilo, com as falas e opiniões identificadas por codinomes e afins. No caso das imagens e falas, usadas durante as rodas de conversas, os estudantes foram identificados através de letras alfabéticas. Na utilização de obra artística, musical e demais produções, foram citadas as fontes, os autores e feitas as devidas referências, resguardando os direitos autorais.

## CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No capítulo de revisão bibliográfica, buscamos nos aproximar de outras produções existentes, com o intuito de entender as discussões que, de alguma forma, possam trazer contribuições para esta pesquisa. Esse levantamento acadêmico-bibliográfico se estabelece como uma etapa da pesquisa por meio da qual nos aproximamos da temática a partir dos estudos já publicados. Assim, essa etapa se estabelece como “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158).

Por entendermos que esta pesquisa tem foco na produção da identidade juvenil empobrecida, em uma região do estado do Espírito Santo, a busca foi feita em plataformas virtuais de circulação nacional, como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), nos portais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Com o intuito de realizar um levantamento inicial, utilizamos os descritores “Pobreza”, “Educação”, “Identidade Juvenil”, “Jovens”, “Juventude”, “Identidade”. Iniciamos a busca dos trabalhos a partir do ano de 2002, visto que intencionamos conhecer pesquisas publicadas ao longo dos últimos 20 anos. Optamos por fazer esse recorte de duas décadas por entendermos que, nesse período, intensificaram-se as discussões acerca de educação, pobreza e desigualdade social.

Iniciamos a busca com o cruzamento de três descritores por vez, fazendo alterações entre eles: “Pobreza, Identidade Juvenil e Educação”, “Pobreza, Educação e Jovem”, “Pobreza, Juventude e Identidade”. Em seguida, realizamos a busca por pareamento de descritores: “Educação e Pobreza”, “Juventude e Pobreza”, “Identidade Juvenil e Educação”, “Jovens e Pobreza”, “Educação e Jovens”. Por fim, foi feita uma busca singular com o tema da juventude.

A partir dos levantamentos nos bancos de dados, identificamos 13 trabalhos que poderiam, de alguma forma, dialogar com a temática proposta. Feita a seleção dessas produções, iniciamos a leitura dos resumos, estabelecendo relações com a proposta de pesquisa em curso e fazendo os recortes necessários para um diálogo que pudesse contribuir para a construção desta pesquisa. Dessa forma, consideramos 4 produções localizadas no sítio da BDTD, 3 produções do *site* do PPGPE e 5 produções no portal da Scielo.

Ao analisar as produções selecionadas, pudemos categorizar em temáticas da seguinte forma: 7 trabalhos sobre Educação e Pobreza, 1 trabalhos sobre Juventude, 1 trabalho sobre Identidade Juvenil, 4 trabalhos sobre Juventude e Pobreza, conforme os quadros a seguir.

Quadro 1 – Produções sobre Educação e Pobreza

<b>AUTOR</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>ANO</b>
Lúcio Gomes Dantas	A Escola e a Opção pelos Pobres	2014
Zélia Maria Melo de Lima Santos	Escola como Espaço de Transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar	2017
Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio	Educação e Pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental	2019
Cintha Cristiane Galvão dos Santos Barbosa	Educação, Pobreza e Desigualdade Social: o processo de escolarização nas famílias de baixa renda e suas implicações no desempenho escolar	2020
Letícia Maria Borlini Mendes	Os efeitos da Pandemia da Covid-19 na educação de estudantes do Ensino Médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social: o caso de uma escola particular do município de Vila Velha/ES	2023
Nilson Almino de Freitas Francisco Renan Dias Marques	A educação não escolar na periferia pode ensinar algo para a Escola?	2020
Shellen de Lima Matiazzi	Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória	2020

Fonte: Organizado pelo autor.

Quadro 2 – Produções sobre Juventude

<b>AUTOR</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>ANO</b>
Juarez Dayrell	O jovem como sujeito social	2003

Fonte: Organizado pelo autor.

Quadro 3 – Produções sobre Identidade Juvenil

AUTOR	TEMÁTICA	ANO
Teresa Helena Schoen-Ferreira Maria Aznar-Farias Edwiges Ferreira de Mattos Silvares	A construção de identidades em adolescentes: um estudo exploratório	2003

Fonte: Organizado pelo autor.

Quadro 4 – Produções sobre Juventude e Pobreza

AUTOR	TEMÁTICA	ANO
Mary Garcia Castro Miriam Abranovay	Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades e violências	2002
Elívia Camurça Cidade	Juventude em condição de pobreza, modos de vida e fatalismo	2012
Análise de Jesus da Silva	Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores	2007
Flávio Gonçalves de Oliveira	Culturas juvenis e educação escolarizada: movimentos culturais com jovens em contextos empobrecidos	2024

Fonte: Organizado pelo autor.

## 2.1 DIALOGANDO COM PRODUÇÕES SOBRE POBREZA E IDENTIDADE JUVENIL

Os trabalhos que selecionamos evidenciam a importância dos estudos que abordam a interface das temáticas juventude, pobreza e desigualdade social no campo da educação. As discussões acerca dessas temáticas se tornam cada vez mais pulsantes, uma vez que se atravessam na perspectiva de buscar entender o jovem em situação de pobreza e a sua necessidade de construir uma identidade em contexto socioeconômico que não lhe permite acessar os seus direitos como cidadão.

Juarez Dayrell (2003) pontua a dificuldade de entender o jovem periférico em sua transitoriedade, em que há uma tendência a percebê-lo sob um aspecto de negatividade, fortalecendo o que ele ainda não chegou a ser. Essa discussão se dá “[...] em nome do ‘vir a ser’ do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, [em que se nega] o presente vivido do jovem como espaço válido de formação [...]” (Dayrell, 2003, p. 41). Esse olhar

vicioso tende a estereotipar o jovem, impedindo que ele possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Helena Wendel Abramo (1997) pontua que o pensamento social considera a juventude como uma categoria geracional que substituirá a atual. Sob essa perspectiva, há uma preocupação com a construção desse jovem para a formação da sociedade futura. A autora pondera que a juventude “[...] é um momento crucial para a continuidade social: é nesse momento que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo consequências para ele próprio e para a manutenção da coesão social” (Abramo, 1997, p. 29).

Os autores como Groppo e Dayrell nos movem a refletir sobre juventude como um processo influenciado pelo meio concreto no qual se desenvolve e pela qualidade de trocas que esse meio proporciona. É sob essa perspectiva que Dayrell (2003) traz o conceito de juventudes no plural, para enfatizar a diversidade existente de modos de ser jovem. Ainda nessa perspectiva, Dayrell (2003, p. 43) afirma que

[...] temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana.

A partir das ponderações do autor, entendemos que a situação de empobrecimento dos jovens implica diretamente na construção da identidade, ou seja, os jovens se constroem como sujeitos na especificidade dos recursos de que dispõem e os recursos sociais que lhes são oferecidos estabelecem relações com a formação identitária.

Entendemos, também, que os recursos sociais estão relacionados com os espaços em que os jovens vivem e que esse fator interfere na construção da identidade juvenil. Nilson Almino de Freitas e Francisco Renan Dias Marques (2020) destacam que “[...] se a cidade é plural, então as juventudes também são plurais e diferentes”. Os autores afirmam que “[...] os grupos formados se diferenciam nas experimentações de construção de sentido de identidade cultural no cotidiano e na definição do que é próprio do lugar em que moram” (Freitas; Marques, 2020, p. 5). Essas experimentações definem fronteiras, estabelecem padrões e direcionam as construções identitárias. Freitas e Marques (2020) dialogam com Dayrell, quando argumentam que “[...] não é que [os jovens] não se constroem como sujeitos, mas eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (Dayrell, 2003, p. 43).

Partindo de tais pressupostos, Flávio Gonçalves de Oliveira (2023) argumenta que não basta dizer que a juventude é uma construção histórico-social, que é preciso problematizar em que condições esses jovens vivem em determinados momentos de suas vidas. O autor questiona quais oportunidades são criadas e oferecidas a esses sujeitos para que possam experimentar essa etapa de sua jornada de forma autônoma, possibilitando que façam as suas próprias escolhas.

Há uma aproximação entre as ideias de Oliveira (2023) e Cerqueira (2010), ao advertirem que há um risco quando tentamos colocar em condição de igualdade as experiências de sujeitos tão diversos. Cerqueira (2010) pontua que o termo juventude iguala o que é naturalmente diferente, desconsiderando que cada um tem a sua vivência de forma singular, não se tratando de uma categoria universal, quando falamos sobre a experiência, mas é a representação social e cultural desse sujeito.

A juventude pode ser vivenciada em diferentes situações. É uma categoria que é atravessada por muitas variáveis e que se ampara na perspectiva da diversidade. Não é possível pensar nessa categoria como uma vivência rígida de experiências, pois ela vai se delineando de acordo com o que esses jovens vão experimentando ao longo da vida (Oliveira, 2023). As reflexões de Oliveira (2023) nos movem a entender que as experiências vividas por esses jovens atravessam a construção de suas identidades.

Essa construção de identidade, segundo Teresa Helena Schoen-Ferreira, Maria Aznar-Farias e Edwiges Ferreira de Mattos Silvares (2003), implica em definir quem é a pessoa, quais são seus valores e quais direções pretende seguir na vida. As autoras acrescentam que “[...] a identidade é uma concepção de si mesmo, composta por valores, crenças e metas com os quais o sujeito está solidamente comprometido” (Erickson, 1979 *apud* Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2003 p. 107).

As autoras contribuem para as reflexões de nossa pesquisa, ao destacarem que “[...] a identidade se desenvolve durante todo o ciclo vital, mas é no período da juventude que ocorrem as transformações mais significantes” (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2003, p. 108). Essa construção identitária recebe a influência de fatores **intrapessoais**, “[...] que são as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade”, **interpessoais**, “[...] que se referem à identificação com outras pessoas”, e **culturais**, “[...] valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários” (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2003, p. 107).

Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade pessoal pode seguir caminhos diferentes, de acordo com características individuais e sociais. Também buscamos observar esse aspecto nesta pesquisa, ou seja, como essa rede de fatores contribui na construção das identidades juvenis e como os jovens empobrecidos são afetados pelos contextos de pobreza a que são submetidos.

Pensando nos diálogos sobre juventude e pobreza, deparamo-nos com a tese produzida por Elívia Camurça Cidade (2012), que apresenta reflexões muito relevantes para a nossa investigação. Concordamos com o pensamento da autora, quando afirma que a situação de pobreza não passa despercebida entre os jovens e que eles encontram formas alternativas de constituir identidades.

[...] a juventude, quando inserida em situações de privação, desenvolve formas alternativas de vivenciar sua condição juvenil. Os jovens criam estratégias de sociabilidade, organizam o cotidiano segundo suas necessidades e aspirações. A vida em condições de pobreza não lhes passa despercebida. Eles encontram formas, silenciosas ou não, de expressar o desconforto em face desta situação de viver em privação (Cidade, 2012, p. 44).

Esses sujeitos elaboram estratégias para a construção de seus cotidianos e estabelecem relações que permitem uma apropriação e construção de suas próprias identidades, por meio da relação interpessoal, a identificação com os amigos e os vínculos sociais (Cidade, 2012). A pobreza, o convívio com situações de privação e vulnerabilidade influenciam os jovens a desenvolverem modos de se relacionar, de se portar no convívio social, pautados em atitudes de resistência.

Essa juventude pobre e marginalizada cria e inventa outros mecanismos de sobrevivência e luta, resistindo às exclusões e destruições que vivenciam diariamente em seu cotidiano, e conseguindo, muitas vezes, escapar ao destino traçado pela lógica do capital e entendida como inexorável e imutável (Coimbra; Nascimento, 2003 apud Cidade, 2012, p. 66).

Em contrapartida, “[...] a população jovem, quando inserida em condições de pobreza, encontra, se comparada ao restante da população, maiores dificuldades de sair da situação de segregação, exclusão e de vulnerabilidade” (Cidade, 2012, p. 63).

Também discutindo a relação entre juventude e pobreza, a tese de Análise de Jesus da Silva (2007, p. 169) destaca que jovens e juventudes são plurais e que “[...] as transformações vividas pelo indivíduo numa determinada faixa etária, evidenciadas pelo seu desenvolvimento físico e pelas mudanças psicológicas, ocorrem de maneira diferenciada, variando de acordo com cada grupo, e mesmo dentro de um mesmo grupo”. Compartilhamos desse pensamento, quando olhamos para o jovem, levando em consideração a experiência social que o constitui e influencia na produção de identidade periférica, marginalizada, empobrecida. Entendemos que

as construções da identidade juvenil não ocorrem em massa e que a juventude se forma, também, a partir da produção cultural e subjetiva dos jovens.

A. Silva (2007, p. 170) reflete que “[...] a forma como os jovens veem o mundo é pautada e desenhada em significados pessoais e coletivos”. Apesar da pesquisa de A. Silva (2007) ter um enfoque nas práticas pedagógicas dos professores, o trabalho da autora nos traz contribuições, quando reflete sobre os processos de negação a que são submetidos constantemente os jovens empobrecidos:

[...] falamos de jovens pobres aos quais se nega as possibilidades de atender aos apelos e às pressões do mundo do consumo [...] falamos de jovens que veem seus valores serem caracterizados como falta de valores; falamos de jovens que se incluem, a sua maneira, num modelo de sociedade que se propõe a excluí-los” (Silva, A., 2007, p. 184).

Para além da discussão da relação entre pobreza e juventude, a autora também faz uma reflexão que muito nos interessa nesta jornada de pesquisa sobre a construção da identidade juvenil na escola. A. Silva (2007, p. 153) aponta que

[...] a escola, por não considerar o estudante em sua totalidade de vivências para além dos muros escolares, tem-se constituído no lugar do estranhamento que leva, com frequência, a avaliações negativas do cumprimento de sua função de espaço de contribuição para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a escola se torna excludente, por não observar o discente de forma total, deixando de considerar as suas vivências, seu contexto social, sua trajetória juvenil, suas individualidades.

Quando pontuamos a importância de considerar as individualidades, estamos chamando a atenção para aspectos que podem contribuir para a formação de identidade dos jovens, desde a composição familiar, a trajetória escolar, as redes de relações e os territórios empobrecidos nos quais estão inseridos. Assim, as composições espaciais e territoriais são de grande relevância neste debate.

Compreendemos que os territórios periféricos são lugares potentes de construção de saberes e, não apenas isso, mas também de identidades. O diálogo com os autores aponta que os sujeitos dessas comunidades empobrecidas estão imersos em relações muito ricas com os demais. Podemos entender, nessa perspectiva, que essas relações de construção de identidades acontecem, também, pelas trocas de experiências entre os sujeitos, pelas trocas de saberes que ocorrem nas práticas cotidianas de convivência e influenciam na formação de identidade da juventude periférica. A partir dessa análise, reafirmamos que a escola não é o único ambiente

de formação dos sujeitos, e o processo educativo não se restringe à escola, mas ela é um local de grande potência para socialização dos saberes, conforme vimos nos estudos de Freitas e Marques (2020).

Zélia Maria Melo de Lima Santos (2017) argumenta que a escola se constitui como espaço potente de transformação, mas que expressiva parcela de crianças e jovens não pode vivenciar esse espaço. A autora ressalta que a impossibilidade de estar na escola conduz esses sujeitos a um ciclo vicioso e perverso, no qual “[...] a pobreza leva à falta de instrução, uma vez que as crianças são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e ajudar a família, enquanto a falta de instrução perpetua a pobreza, pois, sem instrução e qualificação, não há como entrar no mundo do trabalho e sair dessa condição” (Santos, 2017, p. 241). A condição de pobreza contribui, e muito, para que esse estudante deixe a escola e isso acontecerá, ainda com mais frequência, se ela não for um espaço interessante, acolhedor, inclusivo.

Em consonância com a preocupação de um espaço escolar que contribua para a formação desse jovem, Santos (2017) recorre ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), ao afirmar que as experiências educativas devem se constituir como um elemento relevante para a comunidade escolar, envolvendo todos os seus participantes, em um diálogo sobre os direitos humanos e suas práticas cotidianas.

Concordamos com a autora ao pontuar que a escola também é pensada como um espaço de aprendizado e exercício dos direitos, mas que acaba por violar tais direitos, quando busca homogeneizar os estudantes. A escola sempre teve dificuldades em lidar com a diversidade, em lidar com as identidades dos sujeitos, que são plurais e diversos, pois se constroem a partir dessa convivência na escola e na sociedade (Santos, 2017).

No levantamento realizado, deparamo-nos com a tese de Lúcio Gomes Dantas (2014), intitulada “A escola e a opção pelos pobres”, que apresenta uma discussão acerca dos alunos pobres em uma ótica cristã. O autor tem uma compreensão ampliada de pobreza. Para ele, ser pobre não é apenas não ter, mas ser impedido, por um sistema perverso, de desvelar situações de injustiças. Para ele, “[...] o cerne da pobreza é observado mais facilmente através de indicadores quantitativos, o que pode esconder problemas mais complexos e profundos” (Dantas, 2014, p. 167). Essa afirmação é consonante com o entendimento que temos da pobreza como um fenômeno macroestrutural e multifacetado, que vai muito além da ausência de recursos. Ela está na falta de acesso do sujeito a direitos básicos, como saúde, educação, lazer e cidadania.

No que se refere à educação, o autor reflete acerca de uma escola feita para os pobres, mas que perpetua essa condição. Para Dantas (2017, p. 114),

A escola pública tornou-se o lugar do pobre, ela pode ser, também, o espaço que atrapalha a vida do pobre, uma vez que anos dedicados ao processo de educação escolarizada sejam em vão. Nesse caso, o perverso é que, além de ser uma escola pobre para o pobre, ser igualmente a escola para manter o pobre sempre pobre.

O que o autor nos mostra é que, em muitos casos, a escola não está preocupada com uma transformação social desses sujeitos empobrecidos; pelo contrário, as suas práticas pedagógicas ratificam a condição em que esses estudantes vivem. Assim, “[...] ser pobre não é apenas não ter, mas ser impedido por um sistema perverso de desvelar situações de injustiças” (Dantas, 2017, p. 167).

Na busca por pensar a influência dos contextos empobrecidos na vida dos jovens estudantes, encontramos a pesquisa de Shellen de Lima Matiazzi (2020), que objetivou compreender a constituição histórico-social da pobreza e como esse fenômeno reverbera nos espaços escolares. Ela enfatiza as práticas educativas-avaliativas desenvolvidas desde a infância, fomentando os diálogos em um contexto formativo de profissionais da Educação Infantil do município de Vitória-ES.

A pesquisa de Matiazzi, apesar de ter um olhar voltado para educação infantil, que não é o público de nossa pesquisa, traz aproximações como nossa discussão ao analisar os territórios empobrecidos, ou seja, como as áreas periféricas foram surgindo nas grandes cidades. Esses são “[...] 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).

Em suas análises, Matiazzi (2020) aponta que, ao pensar o estudante como sujeito histórico e social, que tem sua vida atravessada por diferentes condições, entre elas a de classe, torna-se urgente o debate sobre as condições sociais vividas. A autora destaca que as práticas educativas e, por conseguinte, avaliativas, presentes nas escolas públicas, “[...] não dialogam com a pobreza, de modo que não é possível a compreensão multidimensional desse fenômeno e da desigualdade social; tampouco é presumível que crianças, adolescentes, jovens e adultos entendam a própria condição social” (Matiazzi, 2020, p. 152).

Compreendemos, como Matiazzi (2020), que, quando olhamos para as crianças e os jovens empobrecidos, que não se reconhecem como sujeitos pobres, pois acreditam que a pobreza é apenas a ausência de recursos, precisamos trabalhar para a conscientização desses sujeitos, no sentido de que possam entender essa condição social como um fenômeno macroestrutural e multifacetado, resultante das desigualdades sociais impostas pelo capitalismo excludente e opressor.

A pesquisa da autora nos auxilia a pensar que a construção identitária desses jovens perpassa a escola, que precisa considerar os saberes que eles carregam consigo, assim como reconhecer e realizar práticas pedagógicas que abarquem esses conhecimentos que ajudarão na formação desses sujeitos. A autora afirma que, para considerar as vivências em contextos empobrecidos, faz-se necessário aprofundar o debate sobre educação, pobreza e desigualdade social (Matiazzi, 2020). Essa necessidade de aprofundamento também deve ser considerada na escola. A discussão da temática da pobreza precisa estar presente na comunidade escolar, na elaboração de políticas públicas, nas formações de professores, no diálogo com os pais dos estudantes, nos currículos, nas práticas pedagógicas, ou seja, é necessário um esforço de todos no enfrentamento da pobreza e da desigualdade social.

A dissertação de Hadassa da Costa Santiago Bremeenkamp Sperandio (2019), intitulada “Educação e Pobreza: Diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no Ensino Fundamental”, converge com a nossa temática ao tratar da relação entre educação, pobreza e desigualdade social no segmento do Ensino Fundamental II, em uma pesquisa realizada com os estudantes dos anos finais.

Sperandio (2019, p. 114) ressalta que “[...] as crianças não nascem com o gênero humano assim constituído, dado, mas necessitam de uma mediação intencional que favoreça o desenvolvimento da humanização”. Entendemos que a mediação se dá também pelas relações que são construídas no meio social em que vivem, que esse desenvolvimento de humanização não acontece de forma solitária, mas necessita de relações e intermediações para que sejam estabelecidas. Para a autora, os estudantes precisam desenvolver um pensamento crítico sobre a própria condição e que “[...] não cabe aos sujeitos se adaptarem à sociedade com o sistema vigente que tem se colocado, sendo expresso pela pobreza e pela desigualdade social” (Sperandio, 2019, p. 115). Pelo contrário, é urgente desenvolver a consciência crítica frente às questões vivenciadas. Nessa direção, cabe à escola se posicionar como espaço que possibilite um conhecimento que problematize a realidade tal qual está colocada.

Sperandio (2019) pontua que esse conhecimento crítico da realidade possibilitará uma consciência capaz de abarcar as contradições presentes em nossa sociedade, promovendo ações que possam mudar esse contexto. A autora ainda dialoga sobre o papel da escola, trazendo o pensamento de que a instituição “[...] precisa possibilitar o acesso a um conhecimento que garanta a superação dos discursos naturalizantes e moralizantes sobre a pobreza, impregnados na sociedade” (Sperandio, 2019, p. 116).

A autora pontua que esses discursos impedem que esses sujeitos tenham uma consciência crítica e problematizadora da realidade e que se reconheçam ativos na história. Sperandio (2019, p. 117) nos leva a pensar que esses sujeitos não podem se adaptar à essa realidade e destaca a importância de que “[...] reconheçam a possibilidade e a necessidade de agir, transformando a sociedade desigual e injusta que tem gerado a pobreza, a miséria e a fome a tantos sujeitos que compõem essa história”.

Ao pensarmos na problemática da pobreza, não podemos deixar de chamar a atenção para os efeitos da Pandemia da Covid-19 na educação, principalmente para os sujeitos em contextos empobrecidos e em situação de grande vulnerabilidade social. O trabalho de Leticia Maria Borlini Mendes (2023), com o tema “Os efeitos da Pandemia da Covid 19 na educação de estudantes do Ensino Médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social: o caso de uma escola particular do município de Vila Velha/ES”, aborda a temática e reforça que a pandemia foi ainda mais cruel para os alunos empobrecidos. Além das questões materiais, como a ausência da alimentação fornecida pela unidade de ensino e a impossibilidade de acessar os dispositivos eletrônicos e a *internet*, esses alunos estiveram mais expostos à violência doméstica e foram impedidos de estar na escola, que é um espaço de experimentações e convivência onde podem construir suas identidades a partir das relações com seus pares.

As reflexões de Mendes (2023) nos ajudam a pensar que os efeitos da Covid-19 extrapolam o aspecto da saúde. Para além dessa percepção, entendemos que o distanciamento social imposto pelas medidas de segurança no combate à pandemia impossibilitou esses jovens de desenvolverem as inúmeras possibilidades de trocar experiências nos aspectos sociais, culturais, econômicos, dentre tantos outros que os atingem. Além do aspecto social, houve, também, impactos educacionais que atingiram diretamente esses estudantes. A suspensão das aulas, segundo Mendes (2023), foi uma regulamentação para todos os estabelecimentos de ensino, tanto público quanto privado. No entanto, os estudantes em territórios periféricos não tinham o mesmo acesso a uma educação que pudesse realmente ser efetiva nesse período,

aumentando, assim, a grande desigualdade social e educacional que já era uma realidade antes da pandemia. A autora pontua que

[...] o que se deu, o que se viveu nesses anos de ensino remoto e de distanciamento serão frutos colhidos em um futuro ainda duradouro. As marcas e ausências deixadas nos alunos são importantes e vão dizer sobre como cada um vai se constituir enquanto pessoa, enquanto sujeito social (Mendes, 2023, p. 145).

Esses efeitos mostram a importância de o espaço escolar pensar suas práticas pedagógicas, a fim de minimizar esses efeitos e ofertar um ensino de qualidade e equidade.

Dialogando com a temática, encontramos a tese de Cinthya Cristiane Galvão dos Santos Barbosa (2020), intitulada “Educação, Pobreza e Desigualdade Social: O processo de escolarização nas famílias de baixa renda e suas implicações no desempenho escolar”, também nos interessa por dialogar sobre educação, pobreza e o papel da escola na formação dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. A autora selecionou os anos iniciais para o desenvolvimento da pesquisa e afirma que o processo de socialização no espaço escolar possibilita o desenvolvimento do indivíduo como sujeito social, produzindo e reproduzindo conhecimentos e condutas voltadas à incorporação no mundo civil (Barbosa, 2020).

Entendemos, com essa afirmação, que o processo de escolarização contribui para a construção da identidade do estudante e ajuda a sedimentar o caminho para a jornada de sua formação como sujeito social, que está se preparando para a inserção no mundo. Para tanto, cabe à escola pensar em um currículo que abarque os muitos saberes que constituem as identidades de jovens ao longo da trajetória escolar, desempenhando o papel de transformação social.

Barbosa (2020) considera, entretanto, que os estudantes de origem social mais favorecida têm mais condições de se beneficiar com a cultura escolar, uma vez que a escolarização se traduz para essas famílias como caminho de ascensão social. Já os estudantes das classes desfavorecidas estabelecem uma postura puramente escolar, como meio de compensar sua desvantagem diante da escola e da cultura e, por isso mesmo, adotam expectativas reais e limitadas em relação ao futuro.

Essas reflexões que permeiam a tese de Barbosa (2020) nos ajudam a pensar quão importante é o papel da família e da escola na trajetória dos jovens. A autora traz a afirmação de que o processo de formação desses sujeitos está vinculado a esses dois agentes sociais, buscando garantir o bem-estar social e atuando em conjunto para efetivação desse processo educacional e formativo amplo. A pesquisa nos auxilia a pensar sobre as facetas da pobreza, como a falta

de recursos, de acesso à educação, ao lazer, o preconceito, o não acesso à saúde, a falta de trabalho e como os jovens são afetados por esses aspectos.

Compartilhando desse pensamento, o trabalho de Maria Garcia Castro e Miriam Abramovay, intitulado “Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências” (2002), elabora discussões sobre juventude e pobreza, analisando aspectos que marcam a vida dos jovens que vivem em territórios periféricos, tais como: o significado e a importância do trabalho, a discriminação, a violência e as drogas.

Identificamos que, muitas vezes, o jovem precisa se reposicionar diante da sociedade para ter acesso ao trabalho, ao lazer, à cultura e a outros direitos sociais, afetados e negados pelos estigmas da pobreza. A forma como lida com essas dificuldades interfere na produção de identidade desse sujeito. As autoras entendem que os jovens se sentem discriminados por várias razões: por serem jovens, por morarem em bairros de periferia ou favelas, pela aparência física, pela maneira como se vestem, pela dificuldade em encontrar trabalho (Castro; Abromovay, 2002). Essa percepção das autoras nos aponta caminhos que precisamos percorrer para tentar entender de que forma esses fatores atravessam a formação identitária desses sujeitos empobrecidos.

O artigo destaca que o simples fato de morar em região periférica já é um fator que dificulta a aceitação desse jovem e a inserção na sociedade. Segundo as autoras, “[...] um motivo de discriminação é o estigma de morar na periferia, que é associada com miséria, violência e criminalidade. Assim, o local de moradia, por si só, é um fator de exclusão no trabalho e na escola” (Castro; Abromovay, 2002, p. 158). O fato de estar inserido nessa região também resulta na discriminação racial, visto que grande parte da população periférica é composta por negros, o que muito se reflete na formação da identidade desses jovens. “O preconceito racial é, segundo os jovens residentes em periferias dos centros urbanos, um condicionador de violências” (Castro; Abromovay, 2002, p. 158).

Há, ainda, segundo as autoras, a discriminação que acontece dentro da própria comunidade, pelo desvio de estereótipos em torno da sexualidade. Esse preconceito está mais ligado a meninos que praticam atividades tradicionalmente relacionadas a meninas. Outro preconceito sofrido, de acordo com o artigo, recai sobre os jovens que frequentam projetos na área de arte e cultura, discriminados em virtude das pichações, porque integram algum movimento, como o *hip-hop* e o *funk*.

Mediante as leituras e reflexões realizadas a partir das produções acadêmicas analisadas, reforçamos a importância do debate sobre o tema da juventude em situação de pobreza e todos os desdobramentos que afetam a construção da identidade dos jovens. Entendemos que a temática da pobreza na educação ainda é recente, principalmente nas produções capixabas. Assim, buscamos estabelecer, nesta pesquisa, o diálogo entre pobreza, juventude e educação, a fim de entender como tal condição social afeta a constituição identitária dos jovens.

Com a revisão bibliográfica, apostamos nas contribuições de Dayrell (2003), no debate sobre as juventudes e a produção de identidades juvenis; de Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silveiras (2003), sobre os diferentes impactos que a pobreza acarreta na vida dos estudantes; de Castro e Abromovay (2002), pela discussão sobre escola em territórios empobrecidos; de Matiazzi (2020), Sperandio (2019), Barbosa (2020) e Dantas (2014), por identificarem que a escola pode trazer benefícios para a formação do jovem periférico; de Freitas, Marques (2020) e Santos (2017), por pensarem a problemática da pobreza nas trajetória juvenil; e de A. Silva (2007) e Cidade (2012) por contribuírem com a discussão sobre o jovem plural e distinto, que constrói sua identidade a partir do meio social.

Após o diálogo com trabalhos e autores que trazem contribuições para a nossa pesquisa, nos próximos capítulos, debruçamo-nos nos referenciais teóricos que fundamentam a nossa discussão, no que tange às compreensões dos conceitos de pobreza, juventude e identidades juvenis.

### **CAPÍTULO III - O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E POBREZA**

A relação entre pobreza e educação é uma questão complexa e multifacetada que tem sido objeto de extensa pesquisa e debate. A pobreza, geralmente definida como falta de recursos econômicos básicos, tem uma influência significativa sobre o acesso à educação e os resultados educacionais. Ao mesmo tempo, a educação é frequentemente considerada um meio importante para combater a pobreza e melhorar as perspectivas econômicas das pessoas empobrecidas. Neste capítulo, apresentamos teorias, conceitos e evidências que ajudam a entender essa relação complexa.

Em um panorama inicial, é importante traçar um cenário de como as questões sociais foram vistas no Brasil nas últimas décadas. No que se refere à educação, ao final dos anos 1990, o Brasil conseguiu ampliar o acesso de número expressivo de crianças à escola, sobretudo entre os 7 e 14 anos de idade. Segundo Schwartzman (2006), acreditava-se que o maior problema da educação básica era a falta de escolas e as altas taxas de abandono escolar. Essa segunda, causada pela necessidade de que os filhos trabalhassem para ajudar no sustento da casa. Conseqüentemente, uma das estratégias pensadas para garantir o acesso das crianças e adolescentes à escola foi a disponibilização de subsídios às famílias de baixa renda, por meio de programa desenvolvido pelo governo brasileiro, de modo a condicionar que filhos em idade escolar frequentem as escolas.

Esse programa foi denominado, inicialmente, de Bolsa-Escola e, logo depois, foi incorporado a um programa mais amplo que se constituiu como Bolsa Família (PBF). Esse programa atende, atualmente, segundo dados de 2023 do relatório de programas e ações do Governo Federal, um total de 21.478.744 famílias, que recebem um valor mensal de, no mínimo, R\$ 600,00.

O programa de distribuição de renda Bolsa Família foi criado no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando foram realizados estudos para o desenvolvimento de uma política pública de transferência de renda que fosse mais abrangente, para o enfrentamento da questão da fome. Assim, o PBF foi desenvolvido para unificar outros programas sociais, como: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Programa Nacional de Acesso à Alimentação, Auxílio Gás e Cadastramento Único do Governo Federal.

As condicionalidades desse programa permitiram que as famílias tivessem acesso aos serviços básicos, como educação, saúde e assistência social. Com a implementação do CadÚnico, o programa atingiu, à época, 13,8 milhões de beneficiários. Hoje, esse cadastro conta com mais

de 25 milhões de beneficiários, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social.

Os programas sociais do Governo Federal recebem cerca de 25% do Produto Interno Bruto (PIB), segundo Estudo Técnico nº. 03/2012 do MDS/SAGI. A Assistência Social apresentou a maior taxa de crescimento no financiamento de 2002 a 2012. De R\$ 6,5 bilhões, em 2002, os recursos destinados à área atingiram R\$ 56,5 bilhões, em 2012. No período de 2004 a 2011, o financiamento federal da assistência social saltou de 0,71% do PIB para 1,10%. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do IBGE constatou que a renda *per capita* brasileira aumentou 40%. A extrema pobreza teve queda de 8% para pouco mais 3% da população, enquanto que a situação de pobreza recuou de 16% para 6%, ou seja, as medidas adotadas proporcionaram resultados positivos de erradicação de pobreza e extrema pobreza, conforme as Pnads.

Com a substituição do PBF pelo Auxílio Emergencial, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, a BBC São Paulo listou alguns dados que apontam os impactos desse programa de transferência de renda na vida dos brasileiros, depois de 18 anos de funcionamento. A reportagem aponta, com base nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 2019, que, até 2017, 3,4 milhões de pessoas tinham deixado a linha de pobreza extrema e que 3,2 milhões superaram a linha de pobreza, evidenciando os resultados positivos do Programa.

A redução de 16% da mortalidade infantil é outro fator que reforça os dados positivos do PBF. Segundo Carrança (2019), um estudo publicado em setembro de 2021, na revista científica *PLOS Medicine*, analisou, entre 2006 e 2015, uma amostra de mais de 6 milhões de crianças com idades abaixo de 5 anos. Comparando famílias beneficiárias do PBF com outras fora do programa, foi constatada uma redução em 16% na mortalidade de crianças de 1 a 4 anos. O efeito foi ainda mais significativo para famílias com mães negras e residentes nos municípios mais pobres, em que a redução chegou a 26% e 28% respectivamente.

O aumento da participação escolar feminina foi constatado em um estudo publicado, em 2015, no periódico *World Development*, apontando que os resultados foram relevantes nesse aspecto. Foram analisados mais de 11 mil domicílios, entre 2005 e 2009, quando foi constatado o aumento da participação escolar feminina em 8% e a progressão de séries em 10%.

A redução da desigualdade regional também pode ser entendida como um outro fator impactado pelo PBF. Essa afirmação pode ser entendida, uma vez que a maior parte da população

beneficiada é das regiões Norte e Nordeste, as mais pobres do país. Não somente isso, mas a melhora nos indicadores de insegurança alimentar pode ser percebida a partir dessa distribuição de renda, pois as famílias tendem a gastar parte do que recebem do Programa com alimentação, principalmente para as crianças.

Um estudo feito pelo Ipea mostrou o efeito multiplicador no PIB: cada R\$ 1 gasto com o Bolsa Família gera R\$1,78 de impacto. Esse valor é maior que as outras formas de transferências, como seguro-desemprego e abono salarial.

O Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social publicou, em um informe em 13 de setembro de 2023, os dados mais atuais do acompanhamento das condicionalidades na educação para o bimestre de junho e julho. O número de beneficiários foi de 18.820.781, dentre os quais, mais de 14,3 milhões foram acompanhados, representando um percentual de 76,17%, maior que os 72,53% do período anterior. Dentre os beneficiários e beneficiárias acompanhados, 94,4% cumpriram as condicionalidades relativas à frequência escolar exigida, de acordo com a faixa etária. Isso demonstra o valor que a educação tem para o futuro das gerações das famílias do Programa.

Ainda que os programas do Governo Federal tenham promovido avanços importantes no que diz respeito ao acesso de crianças e jovens empobrecidos às unidades de ensino, segundo Schwartzman (2006), os problemas fundamentais da educação básica não se resumem à ausência de escolas ou ao fato de as crianças e jovens não as frequentarem por causa dos poucos recursos monetários, mas se estendem ao alto número de reprovações e à má qualidade do ensino, que afetam principalmente as famílias de baixa renda. Essa realidade é vista dentro dos territórios periféricos, onde os estudantes, em sua grande maioria, não têm acesso a um ambiente favorável de estudo e estão envoltos por uma situação de vulnerabilidade tão latente que a escola se configura como um privilégio distante, quando é pensada como um local onde eles se sintam pertencentes e acolhidos. Em territórios periféricos, o que vemos, na maioria das vezes, são escolas que se constituem como locais de perpetuação da pobreza e culpabilização moral dos sujeitos empobrecidos.

Nessa perspectiva de busca por uma educação de qualidade como um direito fundamental de todo cidadão, podemos constatar, infelizmente, que há uma antítese, pois a realidade é que muitos estudantes de escolas em regiões periféricas encontram grandes dificuldades em acessar

esse direito. A disparidade na qualidade da educação disponível para diferentes estratos sociais é um problema sistêmico que permeia a nossa sociedade e que encontra razões interligadas.

Podemos elencar algumas delas para que entendamos como essa disparidade se constitui. Os financiamentos desiguais de muitos sistemas educacionais são feitos com base na receita local, significando que as escolas de baixa renda têm menos recursos disponíveis do que aquelas situadas em áreas mais ricas. A falta de escolas em regiões periféricas não permite que os pais tenham opções de onde colocar seus filhos, diminuindo, assim, a possibilidade de escolha de um ensino de mais qualidade.

A desigualdade no currículo e na qualidade de ensino também afeta diretamente o estudante periférico, cerceando sua possibilidade de um crescimento e enriquecimento educacional, cultural e identitário, prejudicando o seu desenvolvimento. Não apenas em uma visão curricular, mas também extracurricular. As escolas de baixa renda, geralmente, têm poucos recursos para oferecer atividades extracurriculares que possam garantir aos estudantes uma igualdade nesse processo educacional, privando esses sujeitos de oportunidades de desenvolvimento social, emocional e intelectual.

Considerando tais aspectos, começamos a traçar caminhos na busca pela compreensão das relações entre pobreza e educação. No entanto, antes de pensarmos nessa relação, é necessário que entendamos que a pobreza não pode ser explicada com base apenas na escassez de recursos. É preciso compreender como se distribui a riqueza gerada socialmente, pois há não apenas um alto grau de desigualdade, mas também um alto grau de concentração, com tendência a se reproduzir ou se aprofundar (Leite, 2002).

### 3.1 O FENÔMENO DA POBREZA: ESTRUTURAL, COMPLEXO E MULTIFACETADO

A pobreza é uma realidade social complexa e multifacetada que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. Ela transcende meramente a falta de recursos financeiros e engloba a privação de condições básicas para uma vida digna, como acesso à educação, saúde, moradia adequada e oportunidades de emprego. A pobreza pode ser resultado de uma série de fatores interconectados, incluindo desigualdade econômica, falta de acesso a serviços básicos, discriminação e exclusão social. Suas ramificações se estendem além do aspecto material, impactando a autoestima, o desenvolvimento emocional e as perspectivas de futuro das pessoas afetadas. Enfrentar o desafio da pobreza exige abordagens abrangentes que busquem não apenas

aliviar a carência imediata, mas também abordar as causas estruturais subjacentes, promovendo a equidade, a inclusão e oportunidades iguais para todos (Cararo, 2015).

Cararo (2015, p. 141) argumenta que

[...] a pobreza, como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não [pode] ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política.

Partindo de uma abordagem histórica da concepção do fenômeno, Carneiro (2005) apresenta a pobreza sob quatro aspectos: o enfoque monetário, o das necessidades básicas insatisfeitas, o do conceito de capacidades, de Amartya Sen, e o da pobreza crônica. O enfoque monetário toma como base a renda e o consumo de indivíduos e domicílios, tanto para a concepção como para a mensuração da pobreza. Nessa abordagem, a pobreza é vinculada diretamente à ausência de renda, sendo pobres os que se situam abaixo de uma linha de rendimento monetário definida de forma absoluta ou relativa (Carneiro, 2005). Nesse sentido, o Brasil não é visto como um país pobre, mas como um país de muitos pobres.

O enfoque das necessidades básicas insatisfeitas pontua que o fenômeno da pobreza se manifesta quando o acesso aos bens e serviços não atende o mínimo considerado necessário, ou seja, acesso à educação, saúde, habitação, transporte, lazer, em uma versão ampliada da noção de necessidades, mais próxima da ótica das capacidades. Embora apresentem diferenças importantes, tanto o enfoque monetário quanto o das necessidades básicas insatisfeitas priorizam dimensões materiais da pobreza e estabelecem um limiar entre pobres e não pobres sob a ótica dos mínimos sociais (Carneiro, 2005).

O terceiro enfoque está voltado para o conceito de capacidades, elaborado por Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia, em 1998, e colaborador influente na construção do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento (Pnud). Segundo Sen, a pobreza designa a carência ou privação de capacidades para operar no meio social, carência de oportunidades para alcançar níveis minimamente aceitáveis de realizações, e isso pode independer da renda individual (Carneiro, 2005).

O último enfoque se relaciona à concepção de pobreza crônica, que remete à intensidade, duração, severidade e reprodução do fenômeno ao longo do tempo, no contexto intergeracional, envolvendo fatores socioculturais, além dos econômicos. A pobreza se revela como fator

derivado do fracasso, da incapacidade de satisfação de necessidades primárias pela via do mercado (Carneiro, 2005).

Com base nesses diálogos, entendemos que a pobreza precisa ser observada em todos os seus *macroaspectos*, para que não haja uma minimização da sua problemática e para que seja compreendida como um fator que precisa ser levado em consideração quando pensamos na educação e na construção da identidade dos estudantes que vivem em contextos empobrecidos.

Yazbek (2012a, p. 289) entende a pobreza como uma das manifestações da questão social e, dessa forma, como “[...] expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria”.

Podemos compreender, a partir dessa concepção, que os pobres são produtos dessas relações que produzem e reproduzem essa desigualdade e definem um lugar para eles na sociedade (Yazbek, 2012a). Essa discussão nos move junto à pesquisa, ao pensarmos nas formações dessas identidades juvenis em lugares e situações que já lhes estão impostas pela condição de pobreza. A pobreza “[...] tem contornos ligados à própria trama social que gera a desigualdade e que se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes subalternas e de seus interlocutores na vida social” (Yazbek, 2012a, p. 289).

Segundo Wilkinson e Pickett (2010), a desigualdade de renda em uma sociedade piora a qualidade de vida das pessoas. Essa desigualdade de renda e riqueza provoca ou torna mais grave fenômenos negativos como o baixo nível de confiança de seus membros, a diminuição da expectativa de vida, o aumento de homicídios e da população carcerária e a diminuição da mobilidade social. Para os autores, a redução da desigualdade é a melhor maneira de melhorar a qualidade do ambiente social e, como consequência, a real qualidade de vida para todos.

A redução da desigualdade social é um desafio complexo que envolve uma combinação de políticas e ações em diversas áreas. Várias iniciativas têm sido implementadas em contextos global, nacional e local. Temos visto, no cenário atual, um movimento governamental que tem buscado diminuir essa desigualdade. Dentre algumas iniciativas, a política de redistribuição de renda com impostos progressivos, aumentando a tributação sobre rendas mais altas, e programas de transferência de renda que oferecem assistência financeira direta a grupos vulneráveis. No campo da educação, temos visto um movimento de acesso equitativo à

educação de qualidade, que pode reduzir as disparidades de oportunidades, além de iniciativas de bolsas e subsídios para grupos de baixa renda e da aprovação na nova lei de cotas.

É importante salientar que a eficácia dessas medidas pode variar dependendo do contexto político, social e econômico. Além disso, a colaboração entre governos, organizações não governamentais e setor privado desempenha um papel crucial na abordagem dessas questões de forma abrangente e sustentável.

### 3.2 OS EFEITOS DA POBREZA NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS

A educação é um dos aspectos mais afetados pela pobreza, mas, ao mesmo tempo, a escola tem se constituído um espaço de perpetuação desse fenômeno. 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 tradicional 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.

A forma como os pobres são vistos e retratados pelo poder público e pela mídia, caracterizando-os como violentos, imersos nas drogas e no tráfico, faz com que as políticas públicas sejam voltadas, muitas vezes, para um aspecto corretivo. Assim, a discussão da pobreza fica mascarada pela questão educacional, descolando-se o viés da perspectiva econômica, social e política (Arroyo, 2015)

A caracterização dos pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, desse modo, alocá-los nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural (Arroyo, 2013). A inferiorização cria estereótipos para esses sujeitos, fazendo com que sejam vistos sempre como desqualificados para o trabalho, incapazes de reconhecer sua condição histórica e de reagirem e transformarem a própria condição social. Essa visão acaba por culpabilizar os jovens empobrecidos pela própria situação de pobreza, pois são vistos como incapazes, carentes, fazendo, assim, com que sejam segregados, inferiorizados e reprovados socialmente. Com a postura de insensibilidade assumida por parte da escola, ignoram-se os efeitos desumanizantes da pobreza material ou da falta de garantia de direitos dos alunos.

Esse cenário se estabelece, também, quando a escola não se propõe a discutir e a fortalecer as políticas sociais, pois ela não está interessada em enxergar os determinantes sociais, mas em

privilegiar os valores e as atitudes de cada pessoa como definidores de sua condição social. A lógica pensada nessa ótica é a de que sujeitos que se esforçam são exitosos e os preguiçosos são fracassados.

Ao imputar a esses sujeitos empobrecidos a condição de pobreza em que vivem, considerando-os como carentes de valores, a sociedade costuma adotar a visão de que, desde a infância, é necessária uma educação nos valores de trabalho, da dedicação e da perseverança (Arroyo, 2015) para combater essa situação. Sob essa perspectiva, a escola tem um papel de moralização, já que se entende que essa função não é cumprida na família e nos coletivos empobrecidos. Logo, segundo Arroyo (2015), a escolarização seria apenas um antídoto contra a pobreza, moralizando as infâncias e adolescências pobres.

Sob essa análise, identificamos que a escola é pensada como lugar onde é depositada a responsabilidade da solução de um problema muito maior, que fica reduzido a uma visão educacional (Arroyo, 2015). Para Gomes (2021, p. 9),

Educação e pobreza vêm caminhando lado a lado desde o início dos tempos. No limiar deste caminhar, existe quem defenda que a educação é condição necessária para a superação da pobreza, outros defendem que ela sozinha não dará conta de toda a complexidade que perpassa o trilhar dos caminhos do pauperismo.

Gomes (2021) ainda argumenta que a educação, grosso modo, é entendida como “mérito individual e não como direito social”. Dessa forma, o sujeito empobrecido não consegue sair da sua condição de pobreza, mesmo que tenha acesso à educação, repousando sobre ele a responsabilidade que atua dentro de uma lógica excludente, fazendo com que a educação seja desigual onde as pessoas com vivências distintas lidam com cobranças desiguais.

Ao mesmo tempo que a escola tem a possibilidade de oferecer um ambiente de transformação social, ela, muitas vezes, é atravessada pela realidade dos contextos empobrecidos, fazendo com que o aspecto da pobreza seja um obstáculo para o acesso a uma educação de qualidade. Fundamentados em Enguita (2001), elencamos quatro fatores que podem se configurar como dificultadores nessa jornada: a falta de recursos financeiros, que impossibilita que esses alunos tenham a mesma oportunidade de acesso a materiais escolares; ambientes desfavoráveis em casa para um estudo efetivo, dificultando o aprendizado desses jovens; os estresses e traumas que essa condição de pobreza traz a esses sujeitos empobrecidos; assim como a falta de acesso a atividades extracurriculares que tanto ajudam na formação educacional e identitária.

Concordamos que a escola não dá conta de resolver a problemática da pobreza. Entretanto, destacamos que ela é um espaço onde podemos articular essas discussões acerca da temática, possibilitando que os alunos consigam compreender a situação em que estão inseridos e a real transformação social que lhes é possibilitada. Nesse sentido, a escola precisa voltar o seu olhar para uma educação que abra mão dessa ênfase na moralização interpretativa da pobreza. É necessário que sejam pensadas ações que oportunizem uma mudança de realidade a esses sujeitos, a fim de que possam ser libertados do círculo vicioso da pobreza.

Segundo Henriques (2000), escolaridade no Brasil significa aumento da renda, ou seja, excluindo os pobres da escolaridade, estamos sentenciando-os ao desemprego ou, quando muito, ao subemprego no mercado de trabalho. Entendendo a educação como um dos principais meios de rompimento dos ciclos de pobreza, faz-se necessária a convergência de políticas públicas que construam recursos para que essa realidade seja modificada. Essa modificação se dará a partir da metamorfose de autoconsciência, por meio da qual esses sujeitos perceberão a possibilidade de gerenciamento da própria história, entendendo a escola como mais do que um espaço de caráter cumulativo de conhecimento.

Diante da problemática da pobreza, urge a necessidade de que a escola repense a sua conduta de adaptar todos os sujeitos ao mesmo padrão, mas que oportunize espaços onde as diferenças são bem-vindas e valorizadas, que transforme a vida dos sujeitos, que eduque para a vida e para além dela. Deve ser ofertado um conhecimento que estabeleça relação de significado com a vida de seus alunos, uma escola que dê centralidade aos sujeitos, no plural, e não apenas ao sujeito da classe dominante, uma escola que rompa com o discurso da meritocracia e que não se abstenha de sua função social (Gomes, 2021).

Para proporcionar a emancipação desses jovens empobrecidos que passam pela escola, cabe à ela o compromisso com a transformação social, para que não perpetue e reproduza as desigualdades sociais e para que possa compreender as pluralidades das juventudes que nela estão inseridas, a ponto de proporcionar uma interação significativa com a realidade, dialogando com as tensões que a situação de vulnerabilidade acarreta. Condenar os pobres a um sobreviver tão precário condiciona suas trajetórias como humanos, como sujeitos sociais e como estudantes. Assim, o peso das condições sociais do viver e do sobreviver merece maior destaque nas escolas, no currículo, na avaliação dos educandos submetidos a condições que estão nos limites da sobrevivência (Arroyo, 2015).

Ao pensarmos nos jovens empobrecidos e em seus corpos precarizados, recorremos a Arroyo (2015) quando afirma ser “[...] necessário dar maior centralidade às condições sociais e materiais de suas vivências e sobrevivências como seres humanos”. Os percursos escolares trazem as marcas das trajetórias de vida, das condições sociais que lhes são dadas para produzir suas existências.

Soares (2007) propõe o aumento da escolaridade para enfrentamento da pobreza e dos estereótipos atribuídos aos corpos empobrecidos: um povo educado e conhecedor de seus direitos sabe se organizar, pressionar e opor resistência, é mais civilizado e tem maior desenvolvimento econômico. Além disso, o aumento da escolaridade diminui as manifestações de violência. Apostamos no entendimento de espaço escolar como um lugar de fomento a possibilidades de transformação, pois é nele que se estabelecem os diálogos que podem ajudar os alunos a compreenderem a real situação de pobreza em que estão inseridos e que tantas vezes não é percebida.

Ainda que concordemos com a relevância da escola para a mudança social, entendemos que ela, por si só, não consegue proporcionar a emancipação dos sujeitos. É extremamente necessária a parceria entre várias esferas governamentais nessa difícil luta pela superação da pobreza juvenil. Sabemos que a emancipação dos jovens empobrecidos é uma questão complexa que envolve diversos aspectos sociais, econômicos e educacionais. O Estado desempenha um papel crucial nesse processo, sendo responsável por implementar políticas e programas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades para esses jovens.

É necessária a intervenção do Estado para garantir o acesso universal e de qualidade à educação. Isso envolve investir em escolas públicas, fornecer materiais didáticos adequados, oferecer programas de suporte educacional e promover a inclusão de jovens empobrecidos em iniciativas de ensino técnico e superior. Implementar políticas que incentivem a criação de empregos e oferecer programas de capacitação profissional são maneiras eficazes de promover a emancipação econômica dos jovens. Incentivar parcerias entre o setor público e privado pode facilitar a entrada desses jovens no mercado de trabalho.

A implementação de redes de assistência social para fornecer suporte financeiro, moradia e serviços de saúde mental também é crucial. Essas medidas podem ajudar a garantir que os jovens empobrecidos tenham condições adequadas para se desenvolverem integralmente. Não somente isso, mas desenvolver e implementar políticas que combatam a discriminação, o

preconceito e as desigualdades sociais é essencial. Isso inclui a promoção da igualdade de gênero, combate ao racismo e garantia dos direitos.

Entendemos que a pobreza multifacetada priva os jovens de acesso à cultura. Sendo assim, é fundamental o papel do Estado na garantia do acesso a atividades culturais, esportivas e de lazer, que contribuem para o desenvolvimento integral dos jovens. Essas oportunidades não apenas promovem o bem-estar, mas também podem servir como instrumentos de inclusão social.

Com base nos aspectos elencados, estimular a participação ativa dos jovens empobrecidos na tomada de decisões que afetam suas vidas é essencial. Isso pode ser feito por meio de programas educacionais que promovam a conscientização política e o engajamento cívico. Ao adotar uma abordagem abrangente e integrada em relação à emancipação dos jovens empobrecidos, o Estado contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

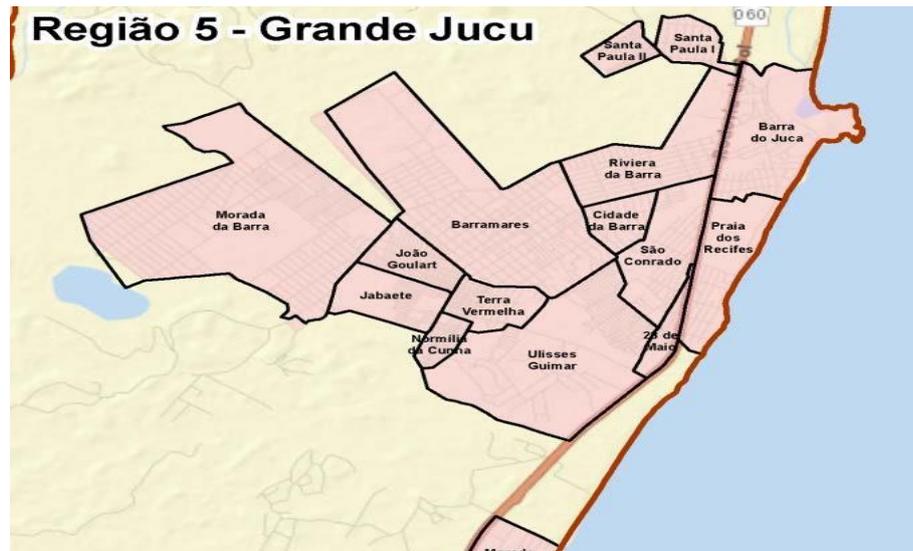
### 3.3 A ESCOLA DE TERRA VERMELHA E OS CONTEXTOS EMPOBRECIDOS

A partir das reflexões de que as vivências sociais e a constituição dos territórios atravessam a construção da identidade dos jovens empobrecidos, precisamos entender esse contexto social e territorial a que estão submetidos. Traçamos, aqui, um panorama da região em que vivem, buscando compreender as relações que se estabelecem no reconhecimento como sujeitos periféricos.

A Região da Grande Terra Vermelha (RGTV) está localizada no sul do município de Vila Velha. É composta por um aglomerado de bairros periféricos – 12 bairros carentes de investimentos públicos e privados. Trata-se de uma região oriunda de ocupação não planejada, com precárias condições de moradia e enorme concentração de famílias que vivem abaixo da linha de pobreza. Além disso, registra-se na região um elevado índice de violência, aliado ao crescente desemprego e uso de drogas, principalmente entre jovens.

Esses bairros estão localizados à direita, às margens da Rodovia do Sol (ES-060) (Zanotelli, 2004), no sentido Vila Velha-Guarapari, sendo 12 em sua totalidade: 23 de Maio, Barramares, Brunela I e II, Cidade da Barra, João Goulart, Morada da Barra, Normília, Riviera da Barra, São Conrado, Residencial Jabaeté, Terra Vermelha, Ulisses Guimarães.

Figura 1 – Bairros do aglomerado da Região 5, em Vila Velha



Fonte: Prefeitura de Vila Velha.

É importante situar a estruturação econômica do município de Vila Velha que, nos anos 70, estava em pleno regime militar e teve a economia marcada pela lógica de uma política internacional. Com a chegada das grandes empresas, como Vale do Rio Doce, Samarco, Aracruz e a Companhia Siderúrgica de Tubarão, houve uma grande transformação social no Espírito Santo, que contribuiu para a ocupação populacional de forma desordenada, ocasionando a criação de favelas. Os trabalhadores que migraram para o estado e se tornaram mão de obra nas empresas, passaram a utilizar outras cidades e territórios periféricos como espaços-dormitório (Mattos; Rosa, 2011).

Segundo Mattos e Rosa (2011), as regiões periféricas foram procuradas pelos trabalhadores porque eram menos valorizadas e tinham custo de vida mais barato, assim como áreas de preservação ambiental que não faziam parte do processo de constante desenvolvimento. Dessa forma, esses lugares passaram a ser alvo de ocupação por todos aqueles que não possuíam terrenos e precisavam se estabelecer na região.

Esse é o cenário de constituição da Grande Terra Vermelha, que foi formada por lotes clandestinos e loteamentos que surgiram e se consolidaram na década dos anos 80, composta majoritariamente por pessoas advindas de outros estados e pessoas de baixa renda que estavam buscando oportunidades de trabalho (Mattos, 2008), formando um aglomerado que posteriormente seria conhecido como a região de periferia de Vila Velha.

Os dados mais específicos que temos sobre o Aglomerado de Terra Vermelha são do censo de 2010. Apesar de ter acontecido um censo em 2020, ainda não temos um relatório sobre essa região. No entanto, o relatório de 2011 nos ajuda a entender a situação de vulnerabilidade desse território, cuja ausência de políticas públicas contribui para que as situações de pobreza e de extrema pobreza se perpetuem para muitos que ali vivem.

De acordo com esses dados, a população feminina é a grande maioria nesses bairros, em que muitas mulheres são mães solo e chefes de família. Sem a presença da figura masculina dentro dos lares, muitas vezes, as mães acabam se submetendo a uma jornada dupla de trabalho, levando jovens da comunidade a assumirem o papel de cuidar dos irmãos mais novos e dos afazeres de casa. Essa situação, que é tão comum nos territórios empobrecidos, ajuda a perpetuar a situação da pobreza, visto que muitos desses sujeitos acabam não finalizando os estudos, ou até mesmo não avançam para os anos seguintes, por não conseguirem dar conta das demandas escolares que, em sua grande maioria, não consideram os contextos de vida desses jovens, fazendo com que eles se sintam cada vez mais desmotivados e distantes de uma mudança social.

O IJSN nos apresenta um outro relatório feito em 2023, denominado “Pesquisa de Monitoramento e Avaliação dos Centros de Referência das Juventudes (CRJS) Terra Vermelha e Feu Rosa”, que muito contribui para a nossa pesquisa, sob a perspectiva de um olhar para a juventude.

A pesquisa mostra que, no território de Terra Vermelha, existem serviços ofertados pelo Sistema Único de Assistência Social, tais como dois Centros de Referência da Assistência Social (Cras) e um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Crea); serviços ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS): cinco Unidades Básicas de Saúde (UBS) e três Centros de Atenção Psicossocial (Caps), sendo um do tipo II (que atende as pessoas em intenso sofrimento psíquico), um infanto-juvenil e um Álcool e Drogas (que atende pessoas de diversas faixas etárias que apresentam intenso sofrimento psíquico decorrente do uso de crack, álcool e outras drogas). Serviços da área da Educação, como oito escolas municipais e duas estaduais; outros serviços representados por ONGs, redes informais e outros (IJSN, 2023). Apesar de todos os serviços voltados à juventude, nem sempre o acesso é possível. O trabalho precisa ser desenvolvido em rede, com o apoio de organizações que possam ajudar os jovens a terem acesso ao que lhes é oferecido.

Em Terra Vermelha, está localizado um Centro de Referência da Juventude (CRJ), que atua nesse território como uma rede formal de suporte. O CRJ está inserido no contexto do Programa Estado Presente em Defesa da Vida. Os CRJs compõem o eixo de proteção social da política e buscam ampliar o acesso a oportunidades de vida a jovens entre 15 e 24 anos que residem em áreas de maior vulnerabilidade social (IJSN, 2024).

O acesso dos jovens empobrecidos a essas oportunidades é de suma importância para a transformação social que tanto almejam. Os estigmas que esses corpos carregam, muitas vezes, paralisam a possibilidade de se verem como sujeitos de direitos. Os estereótipos de juventude marginal, preta, periférica, violenta inviabilizam que esses jovens sejam vistos como cidadãos de direitos. Os dados do IJSN (2023, p. 41) nos ajudam a compreender as condições de existência a que são submetidos esses sujeitos:

As juventudes estão entre as maiores vítimas de violência letal no país, de modo que o homicídio é o principal motivo de mortalidade entre essa parcela populacional. Evidências comprovam que as juventudes que são mortas têm classe social, cor e endereço, uma vez que são, majoritariamente, jovens pretos e pardos, pobres e moradores de periferia.

A situação de vulnerabilidade que vivenciam os jovens empobrecidos de Terra Vermelha, os olhares preconceituosos que lhes são direcionados, a falta de acesso aos serviços básicos que lhes deveriam ser garantidos por lei impactam na construção de identidade e geram marcas que podem se perpetuar por toda a vida, resultando em um ciclo de pobreza difícil de ser rompido, quase intransponível. A histórica negação de direitos à educação, saúde, lazer, trabalho digno resulta em estagnação e em trajetória de pobreza a esses sujeitos.

As experiências a que são expostos todos os dias esses jovens empobrecidos geram desânimo e ansiedade em relação ao futuro. Diante de tal cenário, a escola, frequentemente, desponta como uma das poucas esperanças de mudança. É nesse espaço que o jovem tem a possibilidade de trocar experiências fora do seu ambiente familiar, onde ele pode ter acesso a concepções diferentes daquelas que ele traz de si e do mundo.

Considerando a rede pública de ensino da GTV, há oito Escolas de Ensino Fundamental, sendo que cinco ofertam os anos iniciais e finais e três ofertam apenas os anos finais. Duas escolas ofertam o Ensino Médio. As escolas administradas pelo Governo Estadual são: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Terra Vermelha e Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Mário Gurgel. As escolas de administração municipal são: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Alger Ribeiro Bossois (Cidade da Barra), Unidade Municipal de

Educação Fundamental (UMEF) Deolindo Perim (Ulisses Guimarães), UMEF Dep. Paulo Sérgio Borges (Morada da Barra), UMEF Dijayro Gonçalves Lima (Barramares), UMEF Ilha da Jussara (Ulisses Guimarães), UMEF Prof. Aylton de Almeida (Terra Vermelha), EMEF Prof. Darcy Ribeiro (Morada da Barra), UMEF Prof. Paulo César Vinha (Terra Vermelha) (IJSN, 2011, p. 19).

Além dessas escolas, há, ainda, a Escola Marista Champagnat Terra Vermelha (EMCTV), lócus da nossa pesquisa, que se estabeleceu nessa região em 2012. Os dados internos produzidos pela instituição apontam que a EMCTV, localizada na quinta região administrativa do município de Vila Velha/ES, foi implementada em 01 de fevereiro de 2012, após o advento da Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009, por uma iniciativa da União Brasileira de Educação e Ensino (Ubee) em consonância com lideranças comunitárias e outros atores sociais da região (Umbrasil, 2020).

A iniciativa se pautou na perspectiva de ofertar escolas gratuitas por meio de concessão de bolsas de estudo integral para crianças, adolescentes e jovens em maior vulnerabilidade pessoal e social, o que foi considerado pela província Marista como uma iniciativa de fundamental importância para a localidade em questão, “[...] carente de intervenções solidárias e emancipatórias”.

A diretora Neide Lebarck traça um cenário panorâmico, em uma conversa conosco em março/2024, sobre o funcionamento da instituição Marista que, até 2012, praticava a filantropia em assistência social. Essa filantropia se torna possível por meio da isenção de impostos de serviços. A partir da implementação da Lei 12.101, a instituição precisou se adequar, pois o governo exigiu que a isenção de impostos fosse revertida para área de Educação, não podendo ser aplicada em assistência social.

A partir desse período, segundo Lebarck, a Ubee foi mudando gradativamente, fechando algumas obras sociais, todas voltadas para crianças e adolescentes, que funcionam como medidas protetivas, como os abrigos. Em Terra Vermelha, o Centro Marista Champagnat (CMC), que foi construído antes de 2012, atendia as crianças que estudavam em escolas públicas e eram acolhidas nesse espaço para fazer oficinas, reforço escolar, atividades artísticas, com o intuito de tirá-las das ruas para que não fossem captadas pela violência e pela criminalidade (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

De acordo com Lebarck (2024), que está à frente da escola desde a sua fundação, a instituição Marista em Terra Vermelha levou cerca de 5 anos para se adaptar às mudanças da nova lei e se transformar em escola. A diretora ressalta que já era prática da instituição oferecer bolsas para os estudantes nas escolas pagantes, em consonância com a visão de seu fundador Marcelino Champagnat, que defendia educação de qualidade para aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade.

Durante a entrevista com a diretora, ela contou que a estrutura física foi um desafio à época. O espaço físico passou por uma reforma, pintura, mas o tamanho das salas continuava pequeno, pois elas foram pensadas para oficinas. Era possível receber no máximo 30 alunos por turma e 230 no total, sempre atendendo ao segmento do Ensino Fundamental II, anos finais até o Ensino Médio. A diretora explica que foi feita uma pesquisa na comunidade para perceber qual a necessidade do território. Havia uma possibilidade de atendimento para o Fundamental I, Séries Iniciais, no entanto, a pesquisa mostrou que havia várias escolas que já atendiam a essa faixa etária na região. Por esse motivo, estabeleceu-se o atendimento de necessidade de abertura de turmas do 6º ao 9º ano, que se mantém até os dias de hoje (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

A província Marista Brasil Centro-Norte tem duas mantenedoras, a Ubee e a União Brasileira de Educação Católica (Ubec). A EMCTV pertence à Ubee e, nessa província, a cada 5 alunos pagantes nas escolas particulares, gera-se uma bolsa de estudo, que pode ser ofertada tanto no próprio colégio quanto nas escolas sociais. A diretora considera que o nome escola social é usado de forma interna pelos colaboradores, pois, para a mantenedora, há uma diferenciação entre colégios e escolas para indicar que os colégios são pagantes e as escolas são mantidas pela província (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

Contudo, o Marista não fica limitado ao valor da filantropia, o investimento é muito maior. O investimento feito pela instituição no novo prédio para os estudantes chega perto dos 5 milhões de reais, dinheiro não declarado na filantropia, mas sim advindo da mantenedora. A diretora lembra, ainda, que o terreno em que a escola está construída não é do Marista, mas da igreja, da Mitra, e que a preocupação da instituição é dar conforto aos alunos e aos colaboradores para a realização de um trabalho de qualidade (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

Afirma, também, que a Ubee poderia declarar na filantropia a alimentação e material, não obstante, ela declara apenas a mensalidade. “Todas essas benfeitorias e a preocupação de um

ensino de qualidade que o Marista quer oferecer aos estudantes”, segundo a diretora, é possível não apenas pelo investimento da Ubee, mas também pelo cuidado da gestão do dinheiro público que, em vez de ser destinado ao pagamento de impostos, é aplicado na escola, “investido com muito cuidado e responsabilidade” (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

Na província Marista Centro-Norte, são 29 escolas instaladas no Distrito Federal e nos estados de Tocantins, Pará, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Ceará, Pernambuco e Piauí. Dentre as 29 escolas, 20 são colégios particulares e 9 são escolas sociais. Logo serão 30 unidades, pois está sendo implantada mais uma escola social no interior de Minas Gerais. Vale ressaltar que essas escolas atendem a diversos segmentos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo pensadas de acordo com a necessidade dos contextos em que estão inseridas.

Ao abordar como a escola Marista impacta o território da Região da Grande Terra Vermelha, a diretora explica que há uma preocupação constante de ser reconhecida como uma instituição que faz parte da comunidade. Em uma reunião recente com o vice-diretor administrativo, o conselho de segurança da Região 5 e um capitão da polícia militar, tendo em vista a construção de um novo prédio, a segurança do local se tornou foco do debate, uma vez que o prédio escolar não terá cerca elétrica e nem grades, pois a diretora entende que isso pode, de certa forma, afastar a comunidade: “[...] o que a escola quer é estar aqui, ser parte desse território”. Essa proposta tem como objetivo que a comunidade ajude a cuidar da escola (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

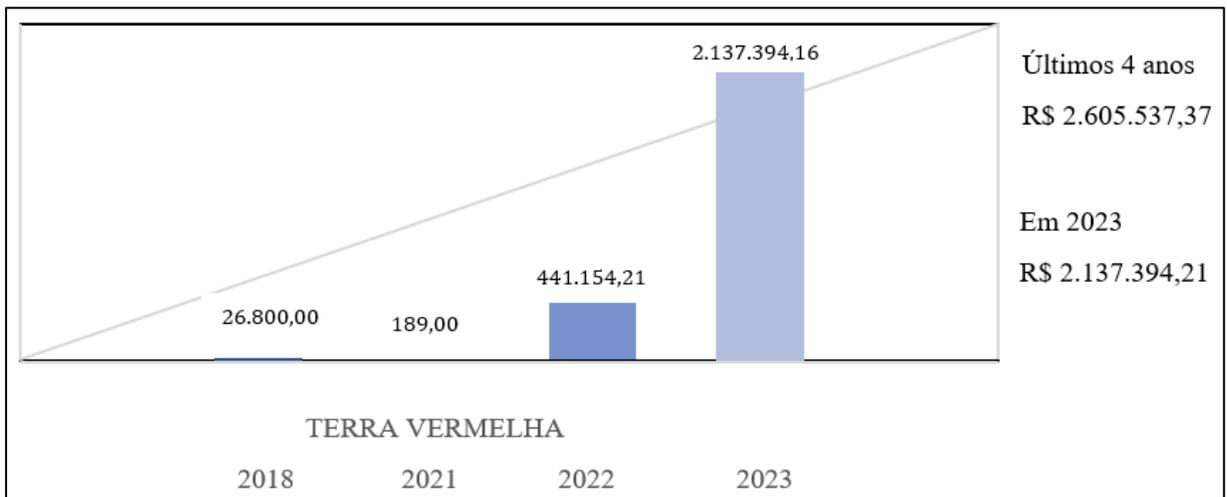
Lebarck pontua que a visão que a comunidade tem da EMCTV é de um espaço acolhedor e de importância na transformação social e educacional dos alunos. Em 12 anos de funcionamento, não houve ocorrências graves relacionadas à segurança do prédio ou dos alunos e colaboradores. Ela acredita que esse fato está ligado à relevância que essa instituição de ensino tem para a comunidade e como ela impacta a vida das famílias cujos filhos são alunos da escola (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

Apesar de todos os esforços na tentativa de acolhida ao maior número de estudantes possível, a escola não consegue atender a toda demanda apresentada. A diretora relembra que, até 2020, o processo de inscrição de bolsas não era informatizado. O edital era lançado informando a data de início das inscrições e as famílias dormiam até 10 dias antes na porta da escola na tentativa de conseguir uma bolsa. As mães acampavam ao longo da rua, em tempos de chuva ou sol, na esperança de que os filhos estudassem na instituição. Esse fato demonstra, pela fala da diretora,

a confiança das famílias no Marista e a crença de que “[...] a educação formal e humana, que é a missão Marista”, pode mudar a realidade social dos alunos (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024).

De acordo com os dados internos da instituição, depois de 13 anos de funcionamento, a Escola conta com 13 turmas de Ensino Fundamental, anos finais, e 5 turmas de Ensino Médio. Anualmente, uma média de 647 alunos, segundo o relatório feito pela escola no ano de 2024, possuem acesso à educação regular e gratuita, por meio de análise socioeconômica, complementada pelo esporte, cultura e artes, com a perspectiva de acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Os dados apresentados pela gestão na jornada pedagógica de 2024 indicam as mudanças e intenções de melhorias para os estudantes da escola.

Gráfico 2 - Investimentos em obras



Fonte: Dados da escola.

No ano de 2024, foi entregue um novo prédio, para acomodar 647 alunos. É um espaço com salas climatizadas, *Datashow*, equipamento de som, “[...] tudo pensado para garantir a eles um ensino de qualidade e oportunizar um ambiente acolhedor, possibilitando aprendizado digno” (Entrevista com a diretora Lebarck, 2024). O prédio antigo será utilizado para as aulas no contraturno, com os itinerários do Ensino Médio e as aulas de reforço para alunos com defasagem nas disciplinas de Português e Matemática.

### 3.4 O PERFIL DOS ALUNOS E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA MARISTA

A Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha recebe alunos cujas famílias, na grande maioria, são compostas por pessoas desempregadas ou que trabalham como diaristas, auxiliares de pedreiro, vigias e outros trabalhos com remuneração baixa. Muitas dessas famílias contam com o Programa Bolsa Família como renda mensal e pelo menos 50% delas são compostas por 5 ou mais membros. Essas famílias vivem em condições precárias e moram em casas sem saneamento e infraestrutura.

Dados do censo do IBGE de 2010, apresenta a predominância das mulheres em todos os bairros da Região 5<sup>1</sup>. De acordo com os dados, havia uma população de 2.847 habitantes no bairro, dentre eles, 1.361 eram homens e 1.485 eram mulheres. (IBGE, 2012). Esse cenário populacional majoritariamente feminino é confirmado pela assistente social Maiara da Silva Monteiro, que pontua que, para 96% dos estudantes, a referência é a figura materna; arriscando dizer que 90% são mães solo e apenas 4% das famílias têm a figura paterna presente no processo educacional dos filhos.

Gráfico 3 – Líderes da família



Fonte: Relatório interno da escola.

Tal cenário, segundo a entrevistada, evidencia que, na maioria das famílias que vivem na GTV, os homens sequer ajudam financeiramente os filhos. Esses dados ainda apresentam reflexões da pobreza em outro aspecto, pois os jovens acabam se afastando da educação formal, visto que precisam desempenhar o papel de cuidar dos irmãos mais novos, ajudar nos afazeres

---

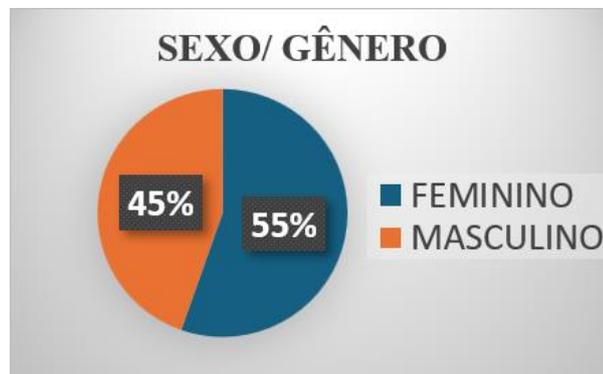
<sup>1</sup> Apesar de ter sido realizado um censo em 2022, não foi possível encontrar os dados específicos de Terra Vermelha, apenas do município de Vila Velha.

domésticos, comprometendo o processo de aprendizagem (Entrevista com a assistente social Mayara S. Monteiro, 2024).

Mayara argumenta que aí está um grande desafio proposto: “[...] enquanto escola que desempenha uma política de proteção integral, garantidora e protetora dos direitos da criança e dos jovens: temos alunos de 14, 15 anos que têm que passar, limpar, lavar e cuidar de uma outra criança” (Entrevista com a assistente social Mayara S. Monteiro, 2024).

Refletindo sobre os aspectos apresentados pelas profissionais que atuam na escola, é possível ponderar que a pobreza, resultante da negação de inúmeros direitos, contribui para que mais direitos sejam negados. Não existe, segundo a assistente, outra possibilidade. Esta é a única realidade que esses jovens conhecem, ou seja, chegam atrasados por terem que deixar os irmãos mais novos na escola e não terem um ambiente propício em casa para estudar. A partir dessa situação, o desafio da escola é tentar oportunizar um ambiente digno para que esses alunos consigam aprender e tenham igualdade de direitos (Entrevista com a assistente social Mayara S. Monteiro, 2024).

Gráfico 4 – Sexo/gênero



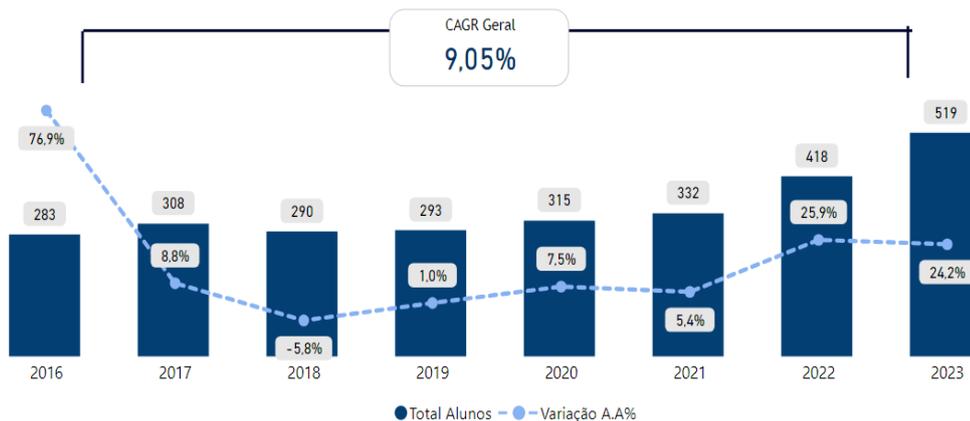
Fonte: Relatório interno da escola.

Em consonância com os dados apresentados pela escola no gráfico 3, de que em 97% das famílias as mulheres são chefes, esse cenário se estabelece, também, na relação de gênero dos alunos matriculados, 55% são do sexo feminino. Esses dados internos escolares se aproximam dos apresentados pelo IJSN (2023), que mostram que as mulheres sustentam, criam seus filhos e em sua grande maioria não contam com a figura masculina em sua composição familiar. A assistente social pontua que as mães procuram a escola na intenção de evitar que seus filhos se aproximem do crime, das drogas, do tráfico, pois acreditam que o ambiente escolar é mais seguro.

Em relação à alimentação, as diretrizes da Escola Marista Champagnat Terra Vermelha demonstram a preocupação em atender às necessidades nutricionais dos alunos em situação de pobreza, oferecendo, gratuitamente, refeições balanceadas que, muitas vezes, para alguns alunos, é a única refeição do dia. Os alunos têm a oportunidade de chegar mais cedo à escola e receber um lanche, pois a escola entende que esses alunos não têm em seus lares a oportunidade de se alimentar antes do início das aulas, comprometendo a concentração e dificultando aprendizagem. A perspectiva filantrópica da instituição oferece bolsa de estudos, alimentação e uniforme escolar.

Os documentos institucionais mostram que a missão Marista se preocupa em transformar vidas por meio da educação, formar cristãos e cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária. O Projeto Político-Pedagógico-Pastoral (PPPP) Escola Marista Champagnat Terra Vermelha de 2022 traz em suas diretrizes a perspectiva de que é preciso associar a aprendizagem escolar à aprendizagem social, para que os conceitos vivenciados nesses dois espaços de convivência possam ser objetos de conhecimento a serem estudados, debatidos, compreendidos e empregados em situações reais da sociedade, do mundo do trabalho, no desenvolvimento da ciência, da cultura, da arte, da política e da religião (Marista, 2022). O gráfico a seguir mostra o percurso temporal da atuação da escola no impacto educacional dos estudantes.

Gráfico 5 – Vidas impactadas pela educação



Fonte: Dados da escola.

Todos esses investimentos físicos e pessoais, voltados para a dignidade dos estudantes, estão alinhados com as estruturas da educação que a escola pensa para a formação do cidadão. O trabalho desenvolvido pelo Marista busca formar os estudantes com uma educação formal, pastoral e cidadã. O intuito da instituição é entregar para a sociedade não apenas pessoas com

uma boa formação acadêmica, mas, principalmente, sujeitos e valores humanos trabalhados para exercerem a compaixão, o respeito e o amor pelo próximo.

As Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil Marista (Umbrasil, 2020, p. 36) apontam que: “[...] as/os adolescentes e jovens são sujeitos de direitos, sócio-histórico-culturais, éticos e autônomos, com trajetórias de vidas, marcados pela diversidade, pelo protagonismo em suas vidas e na sociedade. Enfim, são cidadãos/ãos inteiras/os e plenas/os”. O PPPP Marista traz o pensamento de Sayago (2019), buscando fundamentar o entendimento da escola sobre os jovens que estão presentes em seu ambiente educacional.

A juventude é assim configurada não apenas como uma fase de transição entre os primeiros passos dados na adolescência rumo à autonomia e a responsabilidade da vida adulta, mas como o momento de um salto qualitativo do ponto de vista do envolvimento pessoal nos relacionamentos e compromissos e da capacidade de interioridade e solidão. Certamente, é um período de experimentação, de altos e baixos, de alternância entre esperança e medo e de tensão necessária entre aspectos positivos e negativos, através dos quais se aprende a articular e integrar dimensões afetivas, sexuais, intelectuais, espirituais, corporais, relacionais e sociais (Sayago, 2019 *apud* Marista, 2022, p. 29).

No contexto escolar Marista, os jovens desafiam a escola para que ela cumpra seu papel de formadora de gerações. Esse desafio vai se evidenciando pela constante mudança dos jovens inseridos nesses territórios. Tais mudanças vão atravessando as construções identitárias desses jovens e vão formando outros sujeitos, uma vez que acreditamos que eles se constroem a todo momento. O espaço formativo em que a escola se constitui precisa estar atento a essas mudanças. Não é possível pensarmos em práticas pedagógicas que não levem em consideração a dinâmica da constante transformação das juventudes.

Voltamos, aqui, ao pensamento de Reis (2020), que traz a ideia de uma juventude entrelaçada a sua vivência, como um hipertexto. A partir dessa análise, o jovem sempre será um desafio para espaços escolares que os enxergam de forma única e linear. A escola precisa pensar esse jovem a partir de seu território, da sua vulnerabilidade, da sua negação de direitos, pois esses elementos perpassam a sua trajetória social e ele precisa de espaços formativos que o ajudem a elaborar a possível mudança social que tanto almeja.

Retomando discussões anteriores, a juventude é um processo em construção, durante o qual esses sujeitos estão tentando estabelecer suas identidades. Eis a razão da necessidade de mais compreensão do processo constitutivo das juventudes e dos movimentos de ser e estar no mundo desses sujeitos para além dos muros da escola.

De acordo com o PPPP (Marista, 2022), as experiências de aprendizagem devem permitir aos estudantes que utilizem conhecimentos científicos para construir, criar, recriar, propor e produzir saberes. No caso dos jovens, sempre devem ter como foco o processo de constituição das subjetividades do tempo desses sujeitos, de tal modo que eles possam, também, sentir-se desafiados. Quando a escola Marista planeja a transição do estudante do 9º ano do Ensino Fundamental para a entrada no Ensino Médio, considera que a escola tem uma importância significativa, pois contribui para que esses sujeitos possam refletir acerca das múltiplas possibilidades dos seus projetos e do sentido da vida.

Essa produção de saberes, para além da educação formal, está alinhada às concepções que esse espaço educacional defende como “missão”. Os documentos apontam a preocupação da escola com a formação do sujeito em sua totalidade. Segundo o PPPP da instituição, há uma preocupação em entregar à sociedade um jovem que esteja preparado não apenas para a vida acadêmica, mas também para a sociedade. As experiências vividas nesse espaço educacional devem contribuir para que esses sujeitos, tantas vezes estereotipados e enxergados apenas como uma população marginalizada, possam entender e resgatar os direitos que lhes são assegurados. A escola acredita que a educação, aliada aos valores que aos estudantes são apresentados dentro do ambiente escolar, possibilita uma nova perspectiva de vida, em uma realidade diferente da que foi construída em toda sua jornada juvenil (Marista, 2022).

Vale ressaltar que, apesar de a escola ter um perfil filantrópico/social, estar localizada em contextos periféricos e atender a alunos em pobreza e extrema pobreza, buscando prover uma educação de qualidade, alimentação, material didático, uniforme e, além disso, os documentos pedagógicos sempre apresentarem uma busca pela educação de forma integral desses sujeitos, não foi possível identificar nos documentos uma discussão mais aprofundada sobre a pobreza e a extrema pobreza. Como refletimos em momentos anteriores, esses debates nos espaços educativos são de extrema importância para que a temática possa ser enxergada para além da ausência de recursos. A escola precisa compreender, também, a pobreza como um fenômeno macroestrutural e multifacetado (Cararo, 2015). Dessa forma, considerando quem são os sujeitos que estão nesse espaço escolar, diretrizes e políticas pedagógicas devem ser repensadas para que o enfrentamento da realidade de pobreza auxilie esses jovens a se perceberem e a mudarem as próprias condições sociais.

## **CAPÍTULO IV - JUVENTUDE E IDENTIDADES JUVENIS**

Neste capítulo, abordamos a juventude como uma fase singular da vida, repleta de descobertas, transformações e construção de identidades. No contexto sociocultural, as identidades juvenis desempenham um papel crucial, refletindo as complexidades e diversidades presentes nesse período de transição. A busca por pertencimento, autenticidade e expressão individual molda as experiências dos jovens, influenciando suas escolhas, relações e visões de mundo.

Nesse cenário dinâmico, as identidades juvenis são fortemente influenciadas por fatores como cultura, gênero, etnia, classe social e orientação sexual. A diversidade desses elementos cria um mosaico de perspectivas, desafiando estereótipos e promovendo a compreensão da diversidade presente entre os jovens.

Alinhada a essa percepção da diversidade da juventude, Reis (2020) faz uma analogia da temática com o hipertexto, moldando um pensamento para percebermos que, assim como o hipertexto é uma oposição ao texto linear, ou seja, ele está estruturado em muitas redes, as experiências pessoais são, igualmente, constituídas por múltiplas vivências. A autora faz uma metáfora à vida, remetendo a um entrelaçamento. Entendemos, com ela, que as identidades juvenis se constroem a partir de experiências entrelaçadas, experimentadas, vividas e observadas.

Este capítulo busca abordar a riqueza das identidades juvenis, destacando a importância de compreendermos as diferentes facetas que moldam a juventude contemporânea. Ao mergulharmos nesse universo multifacetado, podemos vislumbrar as vozes únicas e as narrativas individuais que compõem a face complexa das juventudes.

A juventude é marcada por uma busca constante de identidade e pertencimento. Durante esse período, os jovens estão envolvidos em processos de construção de significados, explorando suas próprias identidades em meio a um cenário social dinâmico. As identidades juvenis são moldadas por uma variedade de elementos, incluindo gênero, etnia, classe social, orientação sexual e experiências culturais. As interações com grupos de pares, a mídia e as instituições educacionais desempenham papéis cruciais na formação dessas identidades. Além disso, as transformações globais contemporâneas, como avanços tecnológicos e mudanças econômicas, têm impacto direto nas percepções e expressões da juventude. Compreender as identidades juvenis é essencial para abordar questões sociais relevantes, promover a inclusão e criar

ambientes que permitam aos jovens desenvolver um senso de pertencimento e agentes em um mundo em constante evolução.

Apesar de a juventude ser reconhecida como período na vida de um indivíduo que marca a transição da infância para a idade adulta, o conceito de juventude não se limita apenas à idade cronológica: ele é uma construção social e cultural que varia significativamente ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais. Esse momento em que o jovem se situa, segundo Dayrell (2003), tem características muito peculiares, como a vitalidade e a energia. É um momento onde os jovens se descobrem, crescem em seus aspectos emocionais e desenvolvem suas identidades. É nessa fase da vida que eles buscam compreender quem são, quais os valores que permeiam suas vidas, quais são seus objetivos e interesses. Aliadas a isso, há, ainda, as mudanças físicas e cognitivas que se fazem presentes.

Abramo (2016) traz uma consideração muito importante para pensarmos sobre a transitoriedade da juventude, que é entendida como uma etapa de transição, que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma outra mais ampla; um período de preparação para a vida social adulta”.

Em função desse turbilhão de mudanças que acontecem na vida dos jovens, a visão que se tem dessa condição é de transitoriedade, que o jovem é “[...] um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações do presente” (Dayrell, 2003, p. 40). Sob essa perspectiva, o jovem é visto como projeto para o futuro, pois ainda não chegou a ser, negando-se o presente vivido.

Contrapondo-se a tais aspectos, Dayrell (2003) apresenta uma construção sobre o conceito de juventude, mesmo refletindo que não é uma tarefa fácil, visto que os critérios que a constituem são históricos e culturais. Para o autor, esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que esse meio proporciona. Concordando com ele, entendemos que a juventude está ligada a um momento determinado, mas não podemos reduzi-la a uma passagem. Ela tem relevância em si mesma. Nessa direção, é extremamente importante transcender visões estigmatizantes, enxergando as práticas culturais dos jovens não apenas como formas de resistência, mas como construções legítimas de identidade em resposta ao ambiente social (Dayrell, 2003).

O autor pontua que a fase da juventude é parte de um processo mais amplo de construção de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. O autor compreende a

juventude como uma condição social e um tipo de representação e afirma que as transformações vividas por esses jovens acontecem no campo físico e psicológico, resultando em inúmeras formas de viver essa fase da vida. “Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, assim como, das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (Dayrell, 2003, p. 42).

O autor completa que não há apenas um único modo de ser jovem, de viver a juventude, por isso utiliza o termo no plural, ou seja, juventudes.

[...] 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. 42).

Em consonância com Dayrell (2003), Groppo (2016, p. 10) destaca que juventude se trata de “[...] uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos ‘estruturantes’ das redes de sociabilidade”. O autor concebe a dialética das juventudes e da condição juvenil como a presença de elementos contraditórios no interior de diversos grupos juvenis, que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral.

Segundo Groppo (2016), a primeira modalidade de grupo juvenil é justamente organizada pelas instituições do “mundo adulto”, que seriam as escolas, orfanatos, casas de correção, internatos, juventudes de igrejas. Nesse panorama, tais grupos juvenis e instâncias de socialização criam o que ele chama de “realidade social”, com a convivência desses grupos de idades próximas que consomem juntos, pensam e se comportam de maneiras semelhantes. No entanto, a análise feita por Groppo (2016) é de que, justamente dessa convivência forçada, nasce a possibilidade desses indivíduos criarem suas identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais.

Há ainda, segundo o autor, outra maneira de perceber a dialética das juventudes. É aquela que indica que se trata de uma condição em que indivíduos e grupos vivenciam uma relação experimental com valores e estruturas sociais. Ela é experimental no sentido de significar um primeiro contato do indivíduo como protagonista desses valores – papel que pode ser rejeitado ou sabotado durante tal fase “experimental”.

Como os jovens ainda não têm os valores e comportamentos esperados como algo nato em suas personalidades e nos seus modos de ser, o mais natural é que outros indivíduos que se encontram nas mesmas condições – de relação experimental com a realidade social – se encontrem juntos pelas afinidades. Assim, a juventude tende a valorizar mais as vivências do presente, desprezando os conhecimentos acumulados, uma vez que essa valorização desse conhecimento é um atributo da maturidade, daqueles que já experimentaram os valores e as realidades e já os introjetaram em sua personalidade básica (Groppo, 2004).

Essa necessidade de estabelecer uma rede de relações com outros jovens que partilham das mesmas realidades sociais ajuda a construir a identidade juvenil desses sujeitos. A partir dessas vivências, os jovens têm a possibilidade de serem atravessados pelas experiências trazidas por essas diversas percepções de vida, podendo, assim, serem construídos.

O autor pondera que essa experimentação não significa uma falta de responsabilidade, mas que a condição juvenil tende a desvalorizar o conhecimento acumulado, dando ênfase à valorização das ideologias que enfatizam a “vivência”, a espontaneidade e a ação imediata. Podemos entender com isso que a força e a fraqueza da juventude moderna advêm dessas relações experimentadas com o presente, fazendo com que haja a possibilidade de se contestar aquilo que parecia imutável ou de valor absoluto.

Abramo (1996) destaca a necessidade de esses jovens estabelecerem relações com outros jovens que partilham das mesmas realidades sociais. O autor caracteriza a juventude como uma condição *pré-funcional*<sup>2</sup>. “Os jovens podem questionar seus valores e buscar outras referências, experimentar outras pautas de comportamento e novos estilos de vida inspirados em grupos diferentes daqueles aos quais pertencem” (Abramo, 1996, p. 19).

Sob essas perspectivas, “[...] a juventude se torna uma parte da vida humana que constitui uma identidade cultural própria, muito mais que uma fase passageira” (Groppo, 2010, p. 14). A ideia de juventude como socialização ou preparação para a vida adulta é substituída pelo olhar de que a juventude é um estilo de vida em si próprio, uma “condição juvenil” que resulta na criação desses grupos juvenis, dessas juventudes. Esta condição se dá pela presença de fatores como a nacionalidade, a religião, costumes, tradições, organizações políticas e de gênero (Groppo, 2004).

---

<sup>2</sup> É a possibilidade dos jovens desenvolverem uma relação de descompromisso com o seu grupo de origem: a existência pré-funcional é ao mesmo tempo uma existência anterior à estratificação.

Além disso, a juventude é vista como um momento crucial para a exploração de interesses, a construção de relações interpessoais e a definição de metas pessoais e profissionais. As experiências vividas durante a juventude são consideradas elementos formativos que moldam a autonomia, a resiliência e a capacidade de adaptação dos indivíduos. No entanto, é importante reconhecer que a perspectiva de "preparação para a vida" pode variar culturalmente e que a juventude não é uma fase homogênea, abrangendo uma diversidade de contextos e experiências que influenciam a trajetória de vida de maneiras distintas.

Atualmente, os gostos, as atitudes e comportamentos dos jovens se identificam pela multiplicidade e pela ambivalência (Carrano, 2005). O autor exemplifica afirmando que, em um mesmo espaço, podemos ter vários grupos de jovens que se estabelecem de forma diferente na sociedade. Em uma reunião de família podemos ter o ateu e o evangélico, o *punk* e o executivo, o sério e o irônico, o que adora a escola ou o que a considera como uma perda de tempo.

A plural construção identitária dos jovens perpassa muitas questões sociais, territoriais e de vivências que vão se estabelecendo ao longo da vida, fazendo com que esses sujeitos possam perceber a partir das experiências que estabeleceram em suas trajetórias. As muitas juventudes e identidades que se estabelecem precisam ser compreendidas e consideradas a partir de um olhar que seja plural e diverso, que considere todas as possibilidades de construção que são apresentadas à juventude atualmente.

#### 4.1 A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS

Partindo da compreensão de que os jovens estabelecem conexões de formação identitária a partir das relações sociais, entendemos que formação da identidade é um fenômeno social marcado por um “[...] processo de reflexão e observação simultâneas”, que atinge a totalidade do universo psíquico e no qual o indivíduo julga a si próprio a partir do julgamento dos outros (Erickson, 1987, p. 21). A identidade do indivíduo vai sendo formada através de sua experiência, observação e reflexão e todos esses fenômenos constituem um processo que também é social.

Nessa direção, compartilhamos do pensamento de Hall (2005), movendo-nos a entender esses jovens como seres em constante transformação. As identidades que eles apresentam se adaptam

às muitas realidades e direções que vão se moldando diariamente. A maleabilidade da constituição da identidade juvenil é um aspecto característico da sua trajetória.

Fica explícito que as identidades são construídas a partir das interações entre o eu e a sociedade. Mesmo em constante transformação, “[...] o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2005, p. 11). As mudanças se apresentam nitidamente. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2005, p. 12).

As juventudes contemporâneas constroem suas identidades em uma sociedade rápida, que vive o apego e o desapego. Aquilo que hoje é moderno e importante, amanhã deixa de ser vital para esses jovens. Dumke (2013) destaca que esse modo de vida tão fugidio exige do jovem uma constante capacidade de reconstrução, pois o complexo mundo social se apresenta como um espaço de múltiplas reformulações de identidades. Ainda segundo o autor, “[...] a dinâmica social permite que as relações sejam construídas na família, nas calçadas das ruas, em rodas de capoeira, na escola, no trabalho, nos projetos sociais, entre outros tantos lugares” (Dumke, 2013, p. 67).

Essa dinâmica social faz com que a construção de identidade desses jovens aconteça através da observação e da experiência social. Essa observação é seletiva, uma vez que o jovem não observa tudo ao seu redor, mas seleciona as experiências que tenham a ver com os seus valores (Viana, 2009).

Considerando os aspectos apontados, refletimos sobre as experiências vivenciadas pelos jovens em contextos de pobreza, de negação de direitos, e como elas interferem na constituição da identidade juvenil. Quando pensamos na construção das identidades de sujeitos empobrecidos, é relevante levar em consideração que o território se estabelece como um fator social nessa construção. A construção das identidades juvenis em contextos empobrecidos é um fenômeno complexo, intrinsecamente ligado às condições socioeconômicas adversas que moldam as experiências dos jovens. Nesses contextos, as limitações financeiras frequentemente influenciam não apenas nas oportunidades tangíveis disponíveis, mas também permeiam as percepções de autoestima e autoeficácia dos jovens.

Em muitos casos, a escassez de recursos pode gerar um profundo impacto na formação da identidade, pois os jovens se veem confrontados com desafios socioeconômicos que moldam visões de si mesmos e do mundo ao seu redor. A resiliência se torna uma característica central nesse processo, em que os jovens enfrentam adversidades e constroem suas identidades como uma resposta dinâmica às circunstâncias precárias. As redes sociais e comunitárias desempenham um papel significativo, proporcionando espaços nos quais os jovens podem negociar, resistir e reconstruir suas identidades de maneira coletiva.

Além disso, a cultura local e as práticas cotidianas em contextos empobrecidos contribuem para a formação de identidades distintas, muitas vezes marcadas pela resiliência, criatividade e solidariedade diante das dificuldades. Compreender a construção das identidades juvenis nesses cenários requer uma abordagem sensível, reconhecendo a complexidade das interações entre pobreza, cultura, oportunidades e as percepções individuais e coletivas dos jovens que, apesar dos desafios, buscam afirmar suas identidades em meio a contextos adversos.

Carrano (2000) reflete que os territórios da cidade são um importante meio de contornar a precariedade material, elaborando alternativas culturais na tentativa de minimizar o grave problema da sobrevivência e da falta de horizontes. Essa afirmação do autor atravessa a nossa percepção dos espaços periféricos como potenciais formadores de identidade, uma vez que esses jovens atribuem novos sentidos a esses lugares, considerando-os como transformadores culturais e marcadores de suas próprias identidades.

A Oxfam Brasil (2015), em seu blog, em uma publicação sobre “Cultura e apropriação da cidade por meio de iniciativas juvenis”, apresenta uma abordagem de que o direito à cultura vem sendo uma das principais demandas de jovens, como também uma das saídas encontradas para a construção de suas trajetórias e identidades em contextos de enorme segregação socioespacial. Nas periferias da cidade, multiplicam-se, ano a ano, coletivos juvenis ligados a diferentes expressões culturais, nas quais o fazer artístico se conecta à luta por direitos de negros, mulheres, LGBTQs e outros sujeitos. Esse protagonismo de grupos e coletivos culturais juvenis da periferia não se deu de uma hora para outra, mas já podia ser vislumbrado pelo menos desde os anos 1980, a partir do *hip hop*, do movimento *punk* e de turmas de pichadores, tendo em comum a capacidade de promover práticas contestadoras, subversivas ou provocativas.

Esse cenário pode ser visto de forma replicada em várias comunidades periféricas, com jovens engajados em promover as suas culturas como forma de expressão da própria identidade, tentando ser vozes audíveis em uma sociedade que tenta calar, ininterruptamente, todas as

expressões que não se estabelecem como padrão de aceitação da elite. O que vemos, hoje, é uma grande movimentação dessas juventudes em se organizarem para que sejam vistas como sujeitos de direitos.

Compreendendo as juventudes como processos de constante transformação, categorias socialmente construídas e, portanto, variáveis conforme o contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos, destacamos que os jovens são agentes de transformação ao mesmo tempo em que são transformados. De acordo com Bourdieu (2008, p. 435), “[...] os agentes são eles próprios, em sua prática comum, os sujeitos de atos de construção desse mundo”. Essa construção se estabelece através de estruturas cognitivas e sociais incorporadas, que se constituem em esquemas de classificação, estruturas mentais, formas simbólicas, de percepção e apreciação, que são o produto da divisão objetiva em classes e que funcionam aquém da consciência e do discurso. São, assim, um componente fundamental para a constituição da cultura.

A produção cultural, como fenômeno complexo, está permanentemente associada às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derive deterministicamente dessas realidades. As diferentes formas de manifestações culturais, mediadas pelos costumes, hábitos e valores, constituem campos de disputa e distinção social, um espaço no qual os interesses são conflitantes. Para Guimarães e Duarte (2012), as culturas estão em constante disputa e constituem um complexo processo de relações de poder entre as diferentes gerações e classes. Logo, argumentamos que ser jovem periférico não significa se anular, submeter-se passivamente aos princípios e aos modelos dominantes.

O entendimento de Hall (2005) é que o processo de identificação produz um sujeito que “[...] não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente”, mas uma identidade que se transforma continuamente, reagindo às intervenções dos sistemas culturais nos quais o sujeito está inserido. Ele assume “identidades diferentes em momentos diferentes”, são as chamadas “identidades possíveis”, com cada umas das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

A partir das reflexões construídas neste capítulo, consideramos que as identidades juvenis se constituem diariamente, por meio de experiências, observações e relações que são estabelecidas entre jovens e seus pares, entre jovens e outros sujeitos, possibilitando que suas identidades sejam elaboradas, estabelecidas e fundadas pelas vivências sociais e por todas as experimentações nesses territórios.

A influência da pobreza na construção da identidade juvenil abrange diversas dimensões sociais, emocionais e psicológicas. A experiência da pobreza durante a juventude pode moldar significativamente a forma como os jovens se percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor. Em muitos casos, a pobreza impõe desafios estruturais e limitações econômicas que afetam diretamente a autoestima dos jovens. A falta de acesso a recursos básicos, como educação de qualidade, saúde adequada e oportunidades de lazer, pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento de uma identidade marcada pela desigualdade e pelas dificuldades.

Assim como debatemos anteriormente e vale ressaltar, a construção da identidade juvenil é um processo intrinsecamente ligado às interações sociais. Na presença da pobreza, os jovens podem se deparar com estigmas sociais e discriminação, o que pode gerar uma autoimagem negativa. A falta de recursos pode levar à exclusão social e ao sentimento de inferioridade em comparação com seus pares mais privilegiados.

Além disso, a pobreza, muitas vezes, impõe a necessidade de os jovens assumirem responsabilidades precoces, como trabalhar para ajudar no sustento da família. Essa carga adicional de responsabilidade pode impactar a construção da identidade, fazendo com que os jovens se vejam mais como provedores do que como indivíduos que têm a oportunidade de explorar suas paixões e interesses. A falta de perspectivas de futuro também é uma consequência da pobreza que influencia na produção da identidade juvenil. A ausência de oportunidades de emprego, educação e crescimento pessoal pode levar a uma sensação de desesperança e limitar a visão de mundo dos jovens. A construção de uma identidade positiva muitas vezes está associada à possibilidade de sonhar, planejar e alcançar metas, algo que pode ser dificultado pela pobreza.

No entanto, é importante destacar que a influência da pobreza na construção da identidade juvenil não é uma sentença final. Muitos jovens enfrentam esses desafios encontrando formas de se afirmar e superar as adversidades. A resiliência, o apoio social e as oportunidades de intervenção podem desempenhar um papel crucial na promoção de uma identidade juvenil saudável, mesmo em contextos de pobreza.

É relevante destacar que o Estatuto da Juventude (EJ) (Lei nº 12.852), promulgado no Brasil em 2013, representa um marco legislativo crucial para a garantia e promoção dos direitos dos jovens no país. Esse documento abrange uma série de direitos fundamentais que visam

assegurar condições dignas e oportunidades equitativas para a população jovem, compreendida entre os 15 e os 29 anos de idade, conforme definido pela lei (Brasil, 2013).

Uma das principais características do EJ é o reconhecimento da juventude como uma fase específica de desenvolvimento, marcada por desafios e necessidades particulares. Dentre os direitos consagrados, destacam-se o acesso à educação de qualidade, ao trabalho digno e à profissionalização, buscando combater a exclusão social e econômica que frequentemente afeta os jovens (Brasil, 2013).

Além disso, o estatuto também estabelece políticas públicas destinadas a promover a saúde integral, o lazer, a cultura, a mobilidade urbana e a participação social e política dos jovens. Essas medidas visam não apenas garantir direitos básicos, mas também empoderar os jovens como agentes de transformação social e protagonistas do próprio desenvolvimento (Brasil, 2013).

No âmbito internacional, o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) reflete compromissos assumidos em convenções e tratados internacionais dos quais o país é signatário, como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, que enfatizam a importância de políticas públicas inclusivas e voltadas para a juventude.

Contudo, apesar dos avanços proporcionados pelo Estatuto da Juventude, desafios persistentes ainda precisam ser enfrentados, como a efetiva implementação das políticas previstas e a garantia de que todos os jovens, independentemente da condição socioeconômica ou geográfica, tenham acesso real aos seus direitos. Assim, o EJ não é apenas um conjunto de leis, mas uma promessa de igualdade e justiça para as gerações futuras, construída com base na participação ativa e no compromisso com o bem-estar de todos os jovens brasileiros.

Todavia, pudemos perceber nas nossas rodas de conversa que esses direitos são violados constantemente, pois nos territórios empobrecidos, com alto índice de desigualdade, o que vemos é uma realidade muito distante do que é estabelecido pelo EJ, possibilitando construções identitárias que fazem com que o ciclo geracional da pobreza se perpetue dentre esses sujeitos.

Diante dos expostos, entendemos que a pobreza exerce uma influência profunda na construção da identidade juvenil, moldando a forma como os jovens se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor. Compreender e abordar essas complexidades é essencial para desenvolver

políticas e práticas que promovam o bem-estar e o crescimento positivo dos jovens em situação de vulnerabilidade econômica.

## **CAPÍTULO V – ENTENDENDO AS IDENTIDADES JUVENIS NOS CONTEXTOS EMPOBRECIDOS**

A relação da pobreza com a construção da identidade juvenil é complexa e multifacetada. A falta de recursos financeiros pode resultar em limitações de oportunidades para os jovens, afetando sua autoestima e autoimagem. Muitas vezes, a pobreza pode gerar sentimentos de inadequação, insegurança e exclusão social, o que influencia diretamente na forma como os jovens se veem e são vistos pela sociedade. Além disso, a necessidade de lidar com desafios econômicos desde cedo pode moldar a perspectiva de mundo dos jovens, influenciando suas atitudes, valores e escolhas ao longo da vida.

Tendo em mente essa percepção da relação da pobreza com a construção de identidades, iniciamos as aproximações dos alunos da escola. A fim de observarmos a formação identitária juvenil nesses territórios de vulnerabilidade, buscamos manter um olhar para esses sujeitos lembrando que essas construções de identidades são processuais e acontecem por meio de vivências e trocas de experiências ao longo da vida. A interação com os sujeitos da pesquisa possibilitou o compartilhamento de saberes que eles trazem de suas trajetórias e a compreensão de como essas experiências afetam as percepções de quem são e de quem virão a ser.

Neste capítulo, abordamos a dinâmica dos encontros que ocorreram na escola, explicando as ações que foram propostas aos estudantes do 9º ano da Escola Marista Champagnat Terra Vermelha (EMCTV), abordando as questões trazidas aos/pelos sujeitos da pesquisa, problematizando as descobertas durante o percurso.

### **5.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PERCEPÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Durante esta pesquisa, buscamos dialogar com um grupo de estudantes da EMCTV, a fim de observarmos os processos de formação de identidades desses jovens dentro de contextos empobrecidos e de que forma experiências, vivências e observações atravessam essa construção, possibilitando entender a pluralidade de juventudes que há dentro desse território e, ainda, como a escola pode atravessar essas construções.

A partir da metodologia da pesquisa-ação, que entendemos ser a mais adequada para o cenário desta pesquisa, por fazer do pesquisador não um ouvinte, mas um participante do processo, o sentimento de que tínhamos é que estávamos no meio da problemática em análise, entendendo

que as discussões que trazíamos iriam problematizar e fazer os jovens pensarem sobre como se reconhecem e como a situação em que vivem na escola e na comunidade está ligada a essa construção.

A trajetória docente que vivenciamos nos contextos periféricos possibilitou uma aproximação dos sujeitos a partir de momentos de descontração, de conversas, sentados à mesa na hora do intervalo, jogando voleibol. Essas foram algumas portas abertas que contribuíram para a desmistificação da figura do professor como “alguém” tão distante e inacessível.

A escola trabalha com temas transversais, como pastoral, Dia da Mulher, combate ao racismo, *bullying*, homofobia, dentre tantos outros. Com esse caminho aberto de discussão, podíamos abordar as problemáticas e observar como os estudantes se posicionavam diante de cada discussão, o que nos possibilitou identificar a pluralidade de identidades construídas em um mesmo espaço. Encontramos jovens que são membros da mesma comunidade periférica se constituindo de forma tão diversa, nas vivências com a igreja, com a escola, família, com diferentes grupos sociais, influenciados por fatores que agem de forma combinatória para essa formação.

Para que obtivéssemos um cenário de pesquisa acolhedor, tornou-se necessário estabelecer um ambiente favorável à comunicação, para que os jovens pudessem produzir temas e problematizar as próprias vivências, de modo a pensarem sobre si e a dialogarem mais abertamente sobre as percepções da vida e da juventude. Interessava-nos, também, conhecer os dilemas e incertezas que os cercam e são tão comuns nessa fase da vida.

Com o objetivo de compreender como os jovens alunos da EMCTV entendem a pobreza e o que elaboram entre si, buscamos considerar todas as problematizações que foram colocadas por eles. É importante destacar que valorizar os questionamentos, os desabafos, as opiniões dos estudantes possibilitaram ampliar a relação de confiança com esses sujeitos, pois não se sentem como um objeto de um projeto, mas entendem a importância de serem ouvidos e de refletirem sobre a própria identidade.

Estabelecemos que essa pesquisa seria feita por meio de rodas de conversa. A pobreza, como tratamos anteriormente, não é apenas a ausência de recursos, ela inviabiliza o acesso a direitos, estigmatiza pessoas e as condena a uma situação de indignidade. A importância das rodas de conversa está para além da pesquisa, auxiliando os jovens a se sentirem pertencentes a um grupo, de modo que comecem a perceber que os seus pensamentos, suas ideias e reflexões têm

valor. Quando esses alunos se expressam, há um rompimento de um ciclo de silêncio estabelecido pela pobreza, estimulando a percepção do quão importante é poder falar das vivências em contextos periféricos. A situação de pobreza contribuiu para o silenciamento desses jovens dentro de casa, na escola e, principalmente, na sociedade, que não considera o jovem como um ser que é, mas como um ser que ainda virá.

Todos os encontros foram pensados a partir de um necessário ambiente de abertura de escuta sensível ao saber dos jovens dentro desses territórios periféricos. A partir das rodas de conversa, esperamos possibilitar que eles se entendam e se enxerguem como sujeitos de direitos que estão em processo constitutivo atual e constante, pois as vivências e os aprendizados são diários e plurais, possibilitando a construção de muitas juventudes (Dayrell, 2003).

## 5.2 CONSTRUINDO A PERCEPÇÃO SOBRE A POBREZA COM OS SUJEITOS

*Como era doce o sono ali,  
mesmo não tendo a melhor condição,  
todos podiam dormir ali,  
mesmo só tendo um velho colchão<sup>3</sup>*

Para fomentar os diálogos com os jovens, selecionamos algumas temáticas organizadas e pensadas para os encontros: o que é pobreza e como esses jovens se percebem como sujeitos empobrecidos. Essa temática foi discutida no primeiro encontro, com a Professora Dra. Renata Duarte Simões. Como pontuamos anteriormente, as pessoas entendem a pobreza reduzindo-a à ausência de recursos, no entanto, temos visto que ela é um fenômeno macroestrutural e multifacetado (Cararo, 2015). Assim, entendemos que seria importante abordar, desde o início da discussão, a percepção da pobreza desses jovens e saber como eles entendem essa condição social, assim como ela interfere na construção de suas identidades.

A partir dessas ponderações, passamos a mergulhar no universo da invisibilidade dos territórios empobrecidos. Para Marcelo Souza (2009, p. 60), é fundamental pensar o território sempre, e em primeiro lugar, como “[...] um processo que envolve o exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço”. O autor considera que esses territórios são um processo em constante evolução, que envolve interações sociais, políticas e econômicas. O território não

---

<sup>3</sup> Trecho da música “Canção Infantil”, interpretada por Cesar MC, que utiliza metáfora de elementos do universo infantil para tecer uma crítica social, contrastando duas realidades distintas. A canção aborda temas como desigualdade social, violência e perda da inocência.

é estático, mas sim um fenômeno em constante mudança, pois ele reflete a influência das relações de poder.

Transitamos por várias temáticas da pobreza, como violência, território, *bullying*, educação, privilégios, sempre buscando entender como esses fatores constituem a identidade desses sujeitos, pois consideramos que, “imersos nesse contexto social, os jovens produzem modos de ser que (re)significam suas identidades e suas dinâmicas sociais”. (Amaral, 2014, p. 37).

A sensação de revolta despertada em alguns jovens diante da desigualdade social e da falta de oportunidades também foi apontada por uma aluna, destacando que são levados a buscar outras vias para conseguirem o que querem: “[...] existe também uma revolta, porque tem muitas pessoas que não têm muitas oportunidades e, tipo igual a gente, tem jovem que não pode estudar numa escola como a nossa e se revolta” (A., 2023). Castro e Abromovay (2002) argumentam que a posição dos jovens na sociedade precisa ser revista para que tenham acesso ao trabalho, ao lazer, à cultura e a outros direitos sociais negados pelos estigmas da pobreza. A visão dos jovens como o “vir a ser” ignora a complexidade de vida e as necessidades desses sujeitos no presente.

Compreender a construção das identidades juvenis nesses cenários requer uma abordagem sensível, reconhecendo a complexidade das interações entre pobreza, cultura, oportunidades e as percepções individuais e coletivas dos jovens que, apesar dos desafios, buscam afirmar suas identidades em meio a contextos adversos.

A professora Dra. Renata Duarte Simões, orientadora desta pesquisa, pontuou a importância de debater com os estudantes a percepção da situação de vulnerabilidade em que vivem, tentando esclarecer que a pobreza não pode ser entendida, como nos aponta Cararo (2015), apenas pela ausência de recursos, pois ela é um processo multifacetado e macroestrutural, resultado da distribuição desigual e intencional de riquezas, que necessita ser percebida pelos sujeitos que nela estão inseridos.

A professora Renata se apresentou, falou sobre o seu trabalho na Ufes. Após esse primeiro momento de aproximação, ela convidou os estudantes a assistirem o clipe da música “Canção Infantil”, do cantor Cesar MC. Alguns estudantes já conheciam o trabalho do artista, relatando que ele já tinha estado na escola conversando com eles sobre o trabalho musical. Após assistirem ao clipe, iniciamos as provocações para que começássemos a entender a percepção que os estudantes tinham a respeito da pobreza e da situação de vulnerabilidade em que vivem.

A professora Renata iniciou questionando os jovens sobre o que eles tinham achado do vídeo. Então, uma aluna disse: “[...] fala muito da realidade do nosso país” (R., 2023), como se a situação de pobreza apresentada no vídeo estivesse distante da sua realidade. A professora prossegue com a provocação: “[...] e essa realidade está próxima da gente?”. Esse questionamento começa a trazer os estudantes para a roda, pois passam a perceber que o diálogo faz parte do que eles vivem diariamente: “sim”, “muito” “é a nossa realidade” (M., 2023). Um dos alunos relatou a situação de violência ocorrida há poucas horas no bairro: “[...] ontem mesmo, mataram um cara aqui no bairro e teve toque de recolher” (L. F., 2023). Os estudantes esclareceram que na escola Marista as aulas não foram suspensas, no entanto, algumas escolas da Região 5 tiveram que suspender as atividades.

Como discutimos anteriormente, violência não é o único fator que marca a pobreza, no entanto, ela perpassa a vida das pessoas que vivem em territórios empobrecidos. Entendendo esse cenário, a professora traz uma indagação que faz com que os estudantes se envolvam cada vez mais no diálogo. “Por que a gente vive numa sociedade tão violenta? Por que tanta violência, qual o motivo da violência?”

Os estudantes demonstraram se sentir muito à vontade para falar sobre um assunto que lhes parece tão próximo. Quase que de imediato, um aluno respondeu que o que motiva a violência é o “dinheiro”, fazendo referência à ambição. Para esse mesmo jovem,

[...] as pessoas estão tão preocupadas em ter dinheiro que usam de todas as formas, inclusive de violência, para conseguirem o que querem [...] por conta da ganância, cada vez as pessoas querem mais e mais e utilizam, muitas vezes, de meios violentos para conseguirem o que querem, ao invés de se importarem com os outros, se importam consigo mesmas (A. C., 2023).

A violência que se faz presente na vida desses jovens, segundo Cararo (2015), não pode ser entendida como resultado imediato da condição de pobreza, mas a negação de direitos. A ausência de oportunidades e a ineficácia do poder público em alcançar esses sujeitos influenciam nas escolhas que fazem ao longo da vida, em busca de melhores condições de existência e de transformação da própria realidade. A sedução da criminalidade disfarçada de possibilidade de ter o que almejam cerca esses jovens diariamente, e resistir nem sempre é uma opção.

A ausência de direitos, que é uma marca da pobreza, começa a ser identificada na fala desses alunos, para além da ausência de renda. Ainda que o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirme que “[...] todos os seres humanos nascem livres e

iguais em dignidade e direitos [...]”, não é isso que se presentifica nas sociedades contemporâneas. E os estudantes já percebem que, mesmo dentro do território de vulnerabilidade social em que vivem, onde eles, supostamente, vivem em situação similar, existem inúmeras situações de desigualdade.

Uma outra aluna faz um apontamento que mostra o quanto esses estudantes conseguem perceber a desigualdade em que vivem e as suas razões: “[...] a concentração de riqueza acaba, também, ajudando na marginalização. Em alguns casos é a falta de opção né, tem gente que tem que fazer coisas absurdas para poder se manter viva, ter dinheiro e ter condição básica de viver” (T., 2023). Nesse momento, questionamos a aluna sobre o que quer dizer com “coisas absurdas”, ao que responde: “[...] tem gente que se envolve no crime, as drogas, é o exemplo mais fácil que tem” (J., 2023).

Esse aspecto da pobreza, que retira dos sujeitos os direitos e que é concretizado na fala dos estudantes, quando eles abordam as questões de desigualdade que a sociedade lhes impõe, reflete a importância de oportunizar a esses sujeitos condições reais de dignidade humana. Nussbaum (2004) traz a ideia de uma “sociedade decente”, que mostra a importância de uma sociedade que garanta a seus membros a dignidade, não apenas de forma negativa, ou seja, que restrinja ações que sejam diretamente humilhantes, mas também positiva, que traga aspectos que fomentem ações edificantes. A pensadora salienta: “[...] cada indivíduo deveria possuir “[...] as bases sociais do respeito de si e da não-humilhação a ponto de ser tratado como um ser digno, cujo valor é igual ao dos outros” (Nussbaum, 2004, p. 283).

Essa desigualdade, segundo os estudantes, traz um sentimento de revolta. Uma aluna diz: “[...] tem um sentimento de revolta, porque a pessoa tenta e não abre a porta, não tem chance, falta oportunidade. Tem muita gente com talento e que fica revoltado no mundo por falta de oportunidade” (Y., 2023). Nesse momento, quando a conversa passa a tratar de oportunidades, a professora questiona se eles entendem ser uma oportunidade estudar em uma escola Marista, ao que respondem:

Sim, nós temos uma oportunidade gigante. Muita gente do meu bairro, que o sonho era colocar os filhos para estudar aqui, mas não conseguem colocar os filhos numa escola boa. Não falando que a prefeitura é ruim, mas aqui está “num” nível mais alto e não conseguem vaga (A. L., 2023).

A partir dessa fala, é possível compreender que a própria escola, de certa forma, é um exemplo de que a oportunidade não é igual para todos, que os estudantes que fazem parte da instituição conseguiram uma oportunidade que não é para todos. Por mais que a escola desejasse atender

muitos outros estudantes, há uma limitação física e estrutural que faz com que seja necessária uma seleção para ingressar na escola.

A professora segue com uma provocação: “E vocês se sentem privilegiados por isso?” Vozes são ouvidas por toda sala de aula: “claro”, “somos privilegiados”, “muitos gostariam de estar em meu lugar”, “sim” (turma, 2023). A professora continua, “[...] mas isso é um privilégio ou um direito?” A classe silencia, aparentando refletir sobre a pergunta, até que alguém se manifesta: “[...] é um privilégio, mas deveria ser um direito” (turma, 2023). Simões (2023) pergunta aos estudantes se eles conhecem a Constituição Federal (CF), muitos não conheciam. Ela, então, cita a CF quanto ao direito de todo cidadão a uma educação de qualidade. Ela direciona os alunos a refletirem que o que eles recebem nessa instituição, por mais que a percepção deles seja de um privilégio, é algo que deveria ser garantido a todo cidadão brasileiro.

Os estudantes se sentiram muito à vontade para compartilhar suas percepções sobre os espaços escolares que vivenciaram e que vivenciam agora. Ponderações como: “[...] tem muitos alunos que não conseguem estudar porque precisam ajudar em casa, preferem trabalhar do que estudar, 'pra' colocar comida na mesa” (V., 2023); e “[...] sobre a rede de ensino, nem todas as 'escola' tem uma rede de ensino 'bom', tipo, de qualidade, nem todas as escolas têm a condição de ter esse ensino” (A., 2023).

Esse aspecto da pobreza mencionado pela aluna nos faz refletir sobre infâncias e juventudes que estão no limite da sobrevivência. Voltando aos dados trazidos sobre as famílias da RGTV, muitas delas são compostas pela figura feminina, e os filhos muitas vezes precisam trabalhar para ajudar no sustento da casa, dificultando, assim, o processo educativo. Arroyo (2004, p. 17) nos coloca: “Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana”.

Muitas temáticas atravessaram nossas discussões, as percepções sobre pobreza, território, vulnerabilidade e desigualdade começam a fazer sentido para os estudantes, quando eles passam a entender que essa situação a que estão submetidos diariamente são marcas dos territórios empobrecidos.

É... sobre as escolas, ano passado eu estudava numa escola pública, e várias vezes eu fiquei sem aula porque teve tiroteio, questão de gangue. Perto da minha escola, umas duas ruas só mais ou menos de distância, tem uma boca de fumo e lá teve vários tiroteios com a polícia, teve polícia que ficou rodeando a escola pra ter aula, várias coisas desse tipo (E., 2023).

A professora chama a atenção dos alunos para as questões do território, usando a fala do jovem de que a polícia ficava rodeando a escola para garantir as aulas. Ela questiona se eles acham que a polícia também fica em escolas situadas em regiões não periféricas. A resposta dos estudantes é que não. No entanto, há uma colocação feita pelos jovens de que a presença da polícia nesse território não é a garantia de segurança.

Uma outra estudante indicou a diferença dentro da própria instituição, entre as duas escolas Maristas: a escola Marista de Terra Vermelha e o Colégio Marista Nossa Senhora da Penha, no centro de Vila Velha. A aluna disse que é só olhar para a escola, lá no centro há apenas uma viatura que fica na porta da escola, enquanto em Terra Vermelha a presença da PM é muito mais frequente. A ação na polícia ganhou foco e os alunos argumentaram não ser preventiva, acontecendo apenas na ocorrência de um crime, um assassinato, um tiroteio, guerra entre as gangues, apreensão de drogas e de traficantes foragidos. Todas essas ações, segundo o relato dos estudantes, trazem uma sensação de insegurança, a qual são submetidos, e acaba se tornando parte de suas rotinas.

Refletindo sobre os motivos para o aumento da violência, uma aluna argumentou: “[...] eu acho que tudo que a senhora falou até agora envolve a política”. Os jovens passaram a apontar que outros motivos para o crescimento da violência são: ausência de políticas públicas, a má distribuição de renda, a corrupção e a falta de investimentos, que torna as oportunidades desiguais. Essas observações dos estudantes dialogam com a ideia de Wilkinson e Pickett (2010, p. 29), ao pontuarem que a redução da “[...] desigualdade é a melhor maneira de melhorar a qualidade do ambiente social e, como consequência, a real qualidade de vida para todos nós”.

Quando pensamos nos nossos objetivos de procurar entender como esses estudantes se percebem, observamos que a visão deles ainda não se constitui no sentido de compreensão da pobreza em seu caráter macro, para além da ausência de recursos. A não possibilidade de acesso aos direitos básicos passa a ser uma percepção de privilégio, afetando, assim, a própria cidadania, que é um arcabouço de direitos e deveres que são pertencentes aos residentes de uma nação.

Um outro aspecto que nos chama atenção foi a colocação da aluna A. ao afirmar: “[...] professora, o que eu acho que colabora para que aconteça esses crimes é a impunidade, né, porque menor de idade não vai preso no Brasil” (A., 2023). Algo muito surpreendente é

percebido na fala dos jovens, quando a professora Renata pergunta se eles acham que resolve prender menor de idade. A maioria dos alunos responde que sim, o que foi ouvido por toda sala de aula. “Eles iam ter medo de fazer essas coisas ruins, eles seriam presos, pensariam duas vezes antes” (C. H., 2023).

Entendemos, nessas falas, que há um anseio, por parte desses jovens, por justiça. A indignação, que é visível entre eles, pode ser interpretada como um desejo de que vivam de forma digna, segura, que possam ir e vir de seus territórios sem uma preocupação de conviver com a violência que assola a região. A punição, que é um fator de correção aplicada nesses ambientes, é a linguagem que esses jovens conhecem. Podemos entender, com isso, que as observações que eles têm de que, quando se comete um crime, você é preso, constitui a identidade moral desses sujeitos. Por mais que eles não acreditem que essa medida trará uma solução para a criminalidade, a partir do que vivenciaram até hoje, é a única linguagem de correção que conhecem, devendo ser aplicada.

Esse desabafo, como um grito preso na garganta, dizendo à sociedade que eles têm direito a uma vida digna, também é percebido nos trabalhos que os jovens fizeram a partir das nossas conversas. A aluna B. elaborou um poema que retrata a tentativa de superação da realidade a que é submetida. Em conversa com a estudante, buscando entender as razões para esse texto vir com essa potência, ela afirmou: “[...] às vezes, professor, tenho a sensação que nasci para o fracasso. Sou pobre, lésbica, minha família não me aceita, preta, gorda e não tenho lugar nessa sociedade, mas vou mostrar que posso vencer”.

Mais um enquadro nação  
 Sem saber se daqui vou para a prisão  
 Nasci no alto do morro  
 E querem que eu sonhe baixo?  
 Acho, que a tal bala perdida vai me achar  
 Como eu, negra e pobre, poderia me calar?  
 Policiais matando gente justa  
 Sem culpa, a qualquer custa  
 A tal vítima dá um tiro do bem  
 Em um suspeito que não fez nada de mal  
 E ele ainda é o vilão do jornal  
 O racismo é o maior câncer estrutural  
 Romantizar a pobreza na favela  
 É desvalorizar  
 O trabalho de uma mãe solteira  
 E sem cessar, o rico não para de reclamar  
 Nunca sentem nossa dor  
 E na revolta querem nos calar  
 Dizem da vida ser a favor  
 Mas enquanto morremos  
 Não levanta a voz para protestar

E em meio a tanta injustiça  
 Percebo que a vida não é uma maravilha  
 Mas enquanto bala perdida não me achar  
 Eu ainda vou sonhar (B., 2023)

O texto de B. traz uma visão macro das facetas da pobreza. A aluna aborda, a partir do seu sentimento de injustiça e desigualdade social, a violência, a falta de oportunidades, a sobrecarga do trabalho feminino, a ideia de romantização dos territórios periféricos e a impossibilidade de sonhar dos sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Identificamos, aqui, um aspecto meritocrático, que é visto como um ideal, entendendo que o sucesso é alcançado pelo esforço e pelo talento individual. Essa perspectiva, no entanto, obscurece as desigualdades estruturais que afetam os jovens em contextos empobrecidos e que enfrentam barreiras significativas, fazendo com que o ideal meritocrático seja inalcançável para muitos. É necessário promover a igualdade de oportunidades, pois a meritocracia pode perpetuar a desigualdade, em vez de servir como um caminho justo para o sucesso.

Essa desigualdade se entrelaça com a ideia de Jessé Souza (2009, p. 42):

No passado, o pertencimento à família certa e à classe social certa dava a garantia, aceita como tal pelos dominados, de que os privilégios eram “justos” porque espelhavam a “superioridade natural” dos bem-nascidos. No mundo moderno, os privilégios continuam a ser transmitidos por herança familiar e de classe [...], mas sua aceitação depende de que os mesmos “apareçam”, agora, não como atributo de sangue, de herança, de algo fortuito, portanto, mas como produto “natural” do “talento” especial, como “mérito” do indivíduo privilegiado. [...] Nesse sentido, podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a meritocracia.

A percepção que a estudante tem da sua condição começa a nos dar pistas de como ela se enxerga dentro desse território. A fala “nasci no alto do morro e querem que eu sonhe baixo” nos mostra a força da elite sobre esses sujeitos. O alto do morro se torna para aluna um lugar de resiliência como se viver nesse território fosse um fator de resistência, ou seja, ela constrói a sua identidade a partir, também, das privações que lhe são impostas. O fato de estar nesse contexto de vulnerabilidade faz com que ela tenha sonhos altos que são, constantemente, perseguidos para que alcance uma vida melhor.

A meritocracia, abordada por Jessé Souza (2009), atribui ao indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso. Essa ideia faz com que os sujeitos estabelecidos nesses territórios tenham uma sensação de fracasso muito latente, visto que, dificilmente, conseguem romper com o ciclo da pobreza, trazendo-lhes a percepção de que não são merecedores de uma vida melhor. Essa fala muitas vezes está dentro da própria comunidade. Observa-se que a fala da própria família é de um aspecto de merecimento, que basta querer para se alcançar. Contudo,

sabemos que para romper o ciclo de pobreza é preciso que sejam criadas políticas públicas e oportunidades para os sujeitos desses territórios.

Outra produção de duas estudantes ajuda a confirmar o que temos discutido sobre a meritocracia e a impossibilidade de sonhar, em função da perpetuação de uma realidade tão distante de ser transformada.

Dentro da favela,  
Me sinto abandonado,  
Amarrado, enraizado,  
'Baliado', 'estilhaçado'.

Aprisionando o meu sonho,  
De me tornar melhor,  
Me fazendo desacreditar,  
Que um dia vou ser maior.

Meus pais sempre me disseram:  
Querer é poder sim,  
É só não deixar seu medo,  
Nem o mundo te vencer  
(D. e E., 2023).

A ideia de fracasso apenas por pertencer a um determinado grupo reforça o preconceito que ainda hoje é reproduzido, em grande escala, pela sociedade. Há para esses grupos um processo destrutivo das subjetividades. As camadas de preconceitos e estigmas vão se sobrepondo tornando-se um fardo extremamente pesado para esses sujeitos, que sofrem por serem pobres, negros, mulheres, LGBTQIAP+, periféricos, acarretando um sofrimento psíquico e social dos seus pertencentes (Belluzzo, 2014).

As rodas de conversa nos possibilitaram ver, por meio das falas dos jovens, que a pobreza exerce uma influência profunda na formação da identidade juvenil, moldando perspectivas, aspirações e experiências de vida de maneiras complexas e duradouras. Para muitos jovens em situação de pobreza, suas circunstâncias econômicas não apenas limitam suas oportunidades materiais, mas também impactam profundamente na autoimagem e senso de autovalorização.

A pobreza frequentemente restringe o acesso a recursos educacionais e culturais que são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional. Jovens de famílias pobres podem enfrentar barreiras significativas para obter uma educação de qualidade, o que não só limita suas perspectivas de carreira, mas também influencia na autoconfiança e autoestima, reforçando a sensação de marginalização e inferioridade. Afinal, "[...] ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma

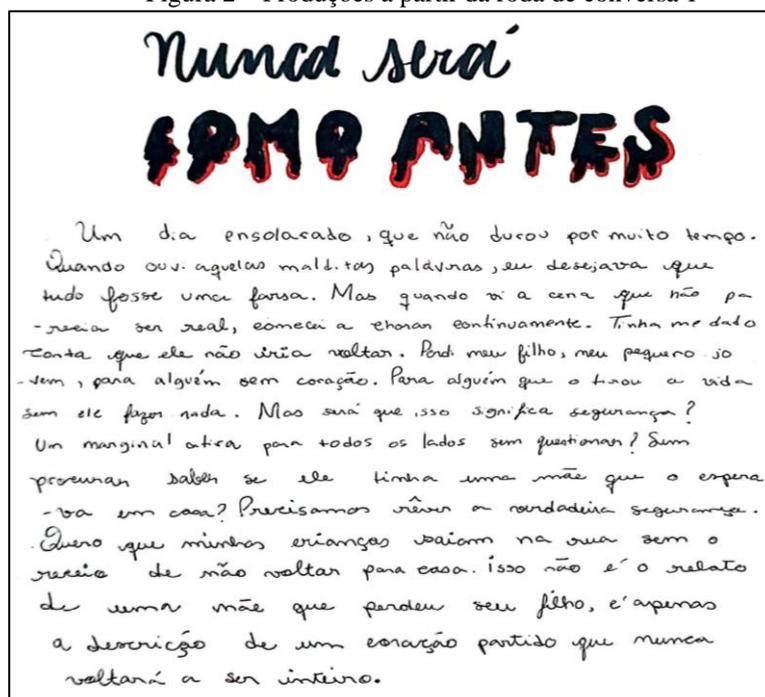
completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeito, como portadores de direitos" (Dagnino, 2000, p. 82).

Além disso, a pobreza pode gerar um sentimento de exclusão social e estigmatização. Jovens que crescem em comunidades economicamente desfavorecidas, muitas vezes, enfrentam o estigma associado à sua condição socioeconômica. Isso pode afetar a autoimagem e o senso de pertencimento, levando a sentimentos de vergonha ou inadequação. A constante luta para atender às necessidades básicas, como alimentação e moradia, também pode aumentar os níveis de estresse e ansiedade, afetando negativamente a saúde mental e emocional.

Em resumo, a pobreza não determina unilateralmente a identidade juvenil, mas exerce uma influência profunda e multifacetada sobre como os jovens se percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Reconhecer essas dinâmicas é crucial para desenvolver políticas e intervenções que apoiem o desenvolvimento integral dos jovens, independentemente de suas circunstâncias econômicas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Ao final do primeiro encontro, pedimos que pudessem escrever algo que representasse o que eles entenderam, a partir de tudo que pudemos construir naqueles momentos que passamos juntos. Eles foram para casa e produziram um riquíssimo acervo de texto que simboliza as frustrações, os anseios, as esperanças e a resiliência.

Figura 2 – Produções a partir da roda de conversa 1



Fonte: Ilustração feita pelo estudante B. (2023).

### 5.3 CONSTRUINDO A IDENTIDADE A PARTIR DOS TERRITÓRIOS

“Tão querendo meu fim, querem ver eu cair, não sabem de onde vim, nem o que sofri” (Genebra)<sup>4</sup>

O compartilhamento de experiências é potencializado, quando entendemos que esses jovens trazem consigo saberes que também precisam ser considerados na escola enquanto espaço do diálogo e do convívio com a diversidade. Dumke (2013, p. 70) pontua que “[...] o diálogo é a contribuição para a construção da identidade das juventudes quando se coloca como espaço de transformação social, onde professor e aluno constroem e aprendem juntos”.

Por compreender a importância do diálogo com os alunos, seguimos para a realização da segunda roda de conversa, que teve como foco pensar a influência dos territórios na produção das identidades juvenis. Os territórios onde os jovens estão inseridos ajudam nessa construção, pois ali acontecem as relações com seus pares. Eles experimentam momentos de lazer, geralmente percorrem a trajetória escolar e consolidam suas vivências.

O território é produzido por atores através da energia e da informação, ou seja, da efetivação, no espaço [...], das redes de circulação-comunicação, das relações de poder (ações políticas), das atividades produtivas, das representações simbólicas e das malhas. É o lugar de todas as relações, trunfo, espaço político onde há coesão, hierarquia e integração através do sistema territorial. (Saquet, 2009, p. 79).

Para esse encontro, convidamos um ex-aluno da escola de Ensino Médio da região 5 – EEM Mário Gurgel –, que ainda reside nesse território e que adotou o nome artístico de Genebra, pois está envolvido no cenário da música *trap* da região.

Genebra, que tem um canal no YouTube e mora na região da Grande Terra Vermelha, conversou com os jovens sobre a cultura desse estilo musical que eles tanto acessam. Essa manifestação cultural do *trap* pode contribuir para fomentar reflexões sobre os modos de vida e produção de identidades juvenis em territórios empobrecidos. Isso porque, em sua origem, é denunciatória de situações de preconceito, desigualdade e, não apenas isso, também é utilizada como meio de reivindicação de direitos e de transformação social para garantia de uma vida mais digna para todos. Nessa etapa, os participantes foram estimulados a conhecer e experienciar as letras, para que pudessem refletir sobre as próprias identidades, sobre seus anseios e esperança em um futuro melhor, em uma sociedade mais igualitária.

---

<sup>4</sup> Genebra é um cantor de *trap* da Região 5. Foi nosso aluno e se tornou um cantor de *trap*, usando as letras de suas músicas para denunciar as desigualdades sociais e as mazelas dos territórios em situação de pobreza e desigualdade social.

A palavra *trap* tem sua tradução para o português como armadilha, cilada ou arapuca, o que reforça o enredo das suas letras. As canções trazem à tona a negligência para com as classes mais pobres. Essa situação é cantada e por isso tem a violência, a desigualdade social, o consumo de drogas e as emoções dessa comunidade como tema. A ostentação de marcas famosas, brilhantes e ouro por parte dos *trapstars* também é uma característica marcante desse estilo musical.

O encontro com os estudantes foi muito esperado. Genebra chegou com uma camisa do Flamengo, o que proporcionou uma primeira discussão sobre futebol. Ele se apresentou, falou de sua trajetória e os alunos se surpreendem quando descobriram que ele mora na Região da Grande Terra Vermelha. A roda de conversa com Genebra foi iniciada com a exposição do clipe da música “Plano de Vida”, que retrata a própria vivência do cantor. Após a exibição do clipe, conversou com os alunos acerca das motivações e intenções da canção, relatando que esse estilo surgiu da necessidade de as pessoas da periferia se manifestarem, expressarem suas ideias, assim como as pessoas de outros territórios, na luta por condições de vida mais justas para si e para suas famílias.

Uma frase pronunciada pelo artista provocou o debate que logo recebeu ampla adesão dos alunos: “O sonho do moleque da periferia é dar uma casa para a mãe, um carro para o pai, ter aquilo que é ‘pouco’ para alguns, mas para nós é ‘muito’”. Um pensamento muito comum entre os alunos participantes da pesquisa é o de mudança de vida por meio da ampliação da renda, do ganho financeiro, o que possibilitaria também a mudança de vida para os familiares: “[...] eu quero ter dinheiro para dar à minha mãe uma vida melhor, ela fez tanto por mim, quero retribuir um pouco pra ela tudo que ela fez” (Y., 2023).

Contudo, as condições desiguais a que estão submetidos evidenciam a falta da concretização dos direitos que lhes deveriam ser assegurados. Muitos dos jovens com quem tivemos contato vivem no limite da sobrevivência, são vítimas das mazelas da sociedade. Arroyo (2004, p. 17) alertou-nos sobre a necessidade de olhar para a problemática da pobreza com o objetivo de enfrentá-la mais diretamente: “Diante da barbárie com que a infância e a juventude populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. [Elas] revelam os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana”.

A pobreza se perpetua em muitas famílias brasileiras, com acesso limitado à educação de qualidade, oportunidades de emprego escassas e condições socioeconômicas precárias. O

rompimento desse ciclo geracional de pobreza exige abordagens multifacetadas, tanto das causas estruturais quanto das barreiras individuais. Investimentos em educação desde a infância, programas de capacitação profissional, acesso equitativo a serviços de saúde e políticas públicas voltadas para a inclusão social são fundamentais para interromper o ciclo da pobreza. Além disso, é essencial promover uma cultura de apoio e igualdade de oportunidades para que as gerações futuras tenham as ferramentas necessárias para construir um futuro mais próspero e justo (Yazbek, 2012b).

As discussões feitas nessas rodas de conversa permitiram a exposição de dois sentimentos muito latentes entre os jovens dentro de um território periférico: a denúncia da violência que sofrem e a vontade de ter uma vida com um pouco mais de conforto. Foi proposto aos estudantes que construíssem a música das suas vidas, onde pudessem denunciar e desabafar sobre seus medos, angústias e vontades. A letra da canção “Plano de vida” traz em seus trechos anseios dessa juventude.

Minha coroa é meu plano de vida, é por isso que eu tô na corrida,  
se tem trampo pode me chamar, só não mexo com coisa envolvida.  
Mãe eu não quero ser o orgulho, mas quero que lá no futuro,  
a senhora esteja feliz e família fazendo barulho, escutando meu som estralar  
(Genebra)

Constatamos que o desejo de mudança expresso no trecho da música também é compartilhado pelos alunos, quando demonstram querer oferecer à mãe uma perspectiva melhor do que ela teve e o sentimento de fazer justiça por tudo que ela precisou renunciar para poder dar condições de vida dignas para o filho. A possibilidade de superação é explicitada no trecho da música, quando o cantor diz que espera que, no futuro, a mãe esteja feliz ao escutar o som dele “estralar”. É uma alusão ao sucesso alcançado, rompendo o ciclo geracional da pobreza, que não permite que as pessoas sejam felizes, dizendo à sociedade que ele se constituiu, apesar de todas as adversidades, como um jovem de valor, realizado e com os objetivos alcançados.

Genebra seguiu contextualizando o clipe, compartilhando que ele foi feito na Barra do Jucu, que é a praia mais frequentada pela juventude da Região 5, e que denuncia as dificuldades e violências vivenciadas no bairro em que mora, o Barramares. O clipe também fala de sonhos e expectativas futuras:

Onde eu moro, era extremamente difícil, aqui em Barramares é muito perigoso, a minha rua era do lado de uma boca de fumo, a gente vê muitas crianças e adolescentes se envolvendo com o crime e busca ir atrás do fácil. Entrar na música, por mais que as pessoas achem que é fácil, é um caminho muito difícil. Tem 3 anos que estou trabalhando e tenho 4 músicas e ainda não consegui lançar todas. O moleque da

periferia tem um sonho de dar uma casa para mãe, um carro para o pai, ter a 'luxúria'. O que é pouco para o outro é muito para gente. Eu ainda tenho um sonho de moleque de dar uma casa para minha mãe (Genebra, 2023).

Segundo o artista, em consonância com Meneghetti (2013), os jovens sempre se empenham para ter a melhor imagem possível em relação a símbolos de *status* correntes na sociedade. Em cada época, existe um símbolo de referência, geralmente vinculado a estereótipos e modismos: um homem ter várias mulheres, uma mulher ter o corpo mais belo, ter muitos amigos no *Face*, usar certas marcas de roupa, ter o celular ou computador de alta tecnologia, entre outros. O estilo de música do cantor, segundo ele, é uma forma de dizer à sociedade que o pobre também pode conquistar, e isso é representado através da ostentação.

Buscando entender como os territórios constroem a percepção das identidades nesses contextos periféricos, Genebra pergunta aos alunos se pudessem escrever uma canção para denunciar situações dos territórios em que vivem, quais denúncias seriam essas? Os alunos param por alguns segundos com olhares para o infinito, pensando em suas próprias trilhas sonoras. O silêncio é quebrado pelo aluno G. (2023): “[...] a trilha sonora da minha vida seria denunciar como as crianças e os jovens estão com um acesso tão facilitado ao mundo do crime e às vezes acabam caindo nessa perdição”.

A partir da fala de G., Genebra questiona o motivo de os jovens entrarem tão facilmente para o mundo do crime? A aluna A. traz o aspecto da influência. Uma vez que os jovens e as crianças ainda estão em processo de construção, eles se tornam alvos fáceis das pessoas que estão envolvidas na criminalidade. A impunidade para esses menores, quando eles cometem os atos infracionais, é novamente mencionada. Essa afirmação foi trazida pelos estudantes na roda de conversa anterior, quando estávamos construindo as percepções acerca da pobreza.

Buscando trazer um outro olhar dos alunos que fosse além dos aspectos negativos da pobreza, Genebra começa a fomentar uma discussão em relação aos desejos dos jovens. Não estamos aqui dizendo que há um aspecto positivo da pobreza, apenas entendemos que esses sujeitos precisam se reconhecer dentro desse contexto e criar possibilidades de transformação da própria realidade. Sob essa ótica, olhar para o futuro com o sentimento de transformação é muito importante, para que esses jovens consigam ter uma nova perspectiva para suas vidas. Essa perspectiva busca olhar os territórios em sua totalidade, pois, como afirma Crepop (2008, p. 15) “precisamos estar atentos às potencialidades e às vulnerabilidades instaladas nas comunidades, nos territórios, onde as famílias estabelecem seus laços mais significativos”.

Ainda considerando a importância do lugar em que esses jovens se situam, recorremos a Mendes e Donato (2003, p. 41) para pensar que “[...] o território nunca está pronto, mas sim em constante transformação e, ao mesmo tempo que território é um resultado, é também condição para que as relações sociais se concretizem”. No mais, sendo construído no processo histórico, “[...] é historicamente determinado, ou seja, pertence a uma dada sociedade, de um dado local, que articula as forças sociais de uma determinada maneira”.

Para Spósito (2004), a territorialidade representa o território do indivíduo, seu espaço relacional, horizonte geográfico e limite para a vivência e apreensão da realidade. “A territorialidade pertence ao mundo dos sentidos e, portanto, da cultura e das interações cuja referência básica é a pessoa e sua capacidade de se localizar e deslocar” (Spósito, 2004, p. 113).

A partir da proposta de Genebra, quando os jovens foram perguntados como seria a música que refletiria os seus sonhos, não conseguiram pensar em nada. Ouvimos várias falas como: “[...] ixi, não sei”, “[...] acho que a minha seria uma denúncia mesmo”, “[...] eu não tenho sonho que pudesse ser uma música”. Assim, identificamos outro efeito da pobreza macroestrutural (Cararo, 2015), a eliminação de sonhos dos jovens empobrecidos, gerando a incapacidade de sonhar com um futuro melhor, a dificuldade de perceber uma nova condição social, diferente da que vivenciam.

Genebra, então, direcionou o olhar dos estudantes para outra perspectiva, propondo pensar no que a ausência de dinheiro retira deles. Esperávamos respostas como bens materiais e eles trouxeram outras dimensões: “preconceito”, “oportunidades”. A fala do aluno F. se apresentou carregada do “peso” de fazer parte de um território periférico: “[...] tipo, aqui eu tenho menos oportunidades, se eu morasse no centro de Vila Velha ou de Vitória, provavelmente eu teria mais oportunidades de emprego, receberia um salário melhor”.

Essa marca territorial atravessa esses jovens, que se sentem incapazes pelo simples fato de viverem em uma região periférica. A sensação da falta de oportunidade traz revolta e abre possibilidades para ingressarem nos caminhos de criminalidade. “O sentimento de fracasso que acompanha o jovem que procura trabalho remunerado e não consegue representa uma porta aberta para a frustração, o desânimo e também a possibilidade do ganho pela via do crime”. (Dayrell; Gomes, 2014, p. 6). Esse desânimo e frustração que são abordados pelos autores se personificam nesses jovens diante das desigualdades, preconceitos e falta de oportunidades. A aluna B. traz um desabafo que expõe essa realidade:

Eu cresci e minha mãe sempre falou, tipo, você é negra e tem que arcar com isso, porque é estrutural, sabe, coisas do tipo que a gente pauta muito, a pobreza, tipo, as coisas que a gente tem que melhorar na vida, mas o racismo é algo muito estrutural, é uma coisa que já está engajada na sociedade, é preciso falar sobre isso, para tentar mudar essa realidade (B., 2023).

Logo após a fala dessa estudante, a partir da percepção do preconceito, os alunos começam a falar sobre o papel das mulheres nesses contextos. Eles relatam as dificuldades que as vozes femininas encontram dentro dos próprios territórios. Genebra, então, questiona qual o entendimento que eles têm da ausência das mulheres nesse estilo musical, que é majoritariamente masculino. As alunas se pronunciaram afirmando que a grande questão é como a mulher é vista dentro desse cenário, como ela é construída. A visão sobre a sexualização da mulher também foi citada: “[...] eu acho que há uma diferença enorme entre a visibilidade em relação ao que o homem ganha se faz um clipe, tipo, uma música do gênero do *trap*, sobre as mulheres, falando sobre bunda”. “Se fosse uma mulher fazendo isso? Falando sobre homens, ela ia ganhar a mesma visibilidade que o homem? Não ia” (N., 2023).

Genebra aproveita a fala sobre sexualização e pergunta aos alunos sobre a forma como a mulher é vista dentro do estilo musical: “E como são os clipes feitos pelas cantoras de *funk*?” O estudante Y. (2023) se manifesta: “[...] outro dia eu estava andando na minha rua e eu ouvi um *funk* e as mulheres se tratam como objetos”. O artista pede para que ele seja mais específico. O estudante reluta pela vergonha de ser mais claro, ele diz que era como se fossem as músicas dos cantores de *funk* sendo cantadas por mulheres. Tentando fazer com que eles pudessem trazer à tona suas ideias, pedimos exemplos do que estavam falando. “Nossa, vai ser meio complicado eu falar, né. Eu já vi muitas músicas que as mulheres, é..., tipo... pedem para serem usadas” (Y., 2023).

O que podemos perceber é que as alunas denunciam uma construção, dentro da própria comunidade, de um machismo muito forte e que a figura da mulher foi construída a partir desse comportamento de submissão ao homem. A estudante A. coloca seu ponto de vista:

Eu acho que quando você é ensinada que você deve ser tratada daquele jeito, por exemplo, os homens nas músicas deles, durante todas as vezes, sempre trataram as mulheres como objeto, e a gente tem que se acostumar com isso, então quanto mais você se acostuma, mais você quer usar isso ao seu favor. As cantoras de *funk*, apesar de eu não gostar de *funk*, elas usam a forma como os homens tratam elas, como uma tentativa de subir, por exemplo, se a mulher canta falando sobre o corpo dela, é porque ela viu o homem fazendo isso e ela viu que deu dinheiro, e se ela quer subir, ela vai fazer a mesma coisa (A., 2023).

Construímos, a partir dessa fala, o entendimento de que a pobreza e a visão da mulher como objetificação perpetuam a desigualdade de gênero e também econômica. As mulheres em

situação de pobreza tendem a enfrentar muitas formas de discriminação, não apenas pela sua situação econômica, mas também devido às normas sociais em que vivem, que as veem como objetos ou propriedades. Esse tratamento traz uma desumanização e nega a autonomia feminina, que potencializa a marginalização social e econômica que elas enfrentam. Nesse caso, somam-se dois indicadores de exclusão.

A partir das falas dos alunos, é possível observar um paradoxo da necessidade de se adaptar ao meio para se alcançar o sucesso. Mesmo as mulheres não concordando com a forma como são vistas e serem tratadas como objetos, elas acabam seguindo o mesmo caminho para que consigam alcançar o sucesso, tentando mudar a própria realidade. Entendemos que lutar contra a pobreza, as desigualdades, os preconceitos, o machismo não é tarefa fácil. E essas jovens e esses jovens vão se construindo a partir dessas realidades que, muitas vezes, estão longe de serem a que eles gostariam de viver.

Com todas essas ideias fervilhando entre os jovens, Genebra destaca que esses estilos musicais, *rap*, *trap*, *funk* saíram de comunidades periféricas e são representatividades dessas culturas de periferia. Essa é a razão pela qual as letras dessas canções refletem o grito de socorro do povo que está em espaços de vulnerabilidade.

Como pontuamos anteriormente, o território está em constante construção e, assim, as músicas vão se construindo a partir da vivência desses sujeitos. E os jovens se veem representados nelas, pois elas nascem das vivências periféricas.

A aluna A. C. chama a atenção para mais uma faceta da pobreza, que é a invisibilidade:

A música do Genebra passa uma ideia que eu acho que todo mundo aqui sente, é difícil pra mim, pro S. e pro N. que “joga” bola ter a mesma visibilidade daqueles que estão lá em cima, um playboy que está lá em cima consegue ter essa visibilidade que a gente não tem aqui. É raro um olheiro vir aqui, fazer teste aqui na nossa região, então é muito difícil (A. C., 2023).

A fala de A. C. nos atravessa ao nos depararmos com o triste fato de ser parte de um território que é invisível para a sociedade. A elite dominante precisa desses sujeitos empobrecidos para que o ciclo da riqueza se perpetue entre aqueles que detêm essa condição abastada. No entanto, a existência desses sujeitos é invisibilizada pelo simples fato de estarem inseridos nesses territórios empobrecidos.

Quando questionamos A. C. sobre a sua música como sonho, ela diz que poderia ser um pedido para que as pessoas viessem à comunidade, pois, além de violência, desigualdade e pobreza, há

gente de bem, lutadora, talentosa, que espera apenas uma oportunidade de mostrar suas habilidades. Apesar de ser um lugar cheio de estigmas, esse é o lugar de existência e resistência desses jovens. É o lugar de vivência e sobrevivência, é um lugar de lutas, mas também de vitórias e, acima de tudo, é um lugar onde se constroem e se desconstroem, pois, como Mendes e Donato (2003) nos apontam, o território está em constante mudança, permitindo, assim, que seus habitantes se construam a partir das vivências que eles têm.

Assim como na roda de conversa anterior, pedimos aos estudantes para que produzissem textos a partir das ideias compartilhadas entre todos, lembrando que esse processo é uma construção coletiva. Trago aqui o texto que um estudante produziu como uma música *trap*, apresentando a sua visão sobre o território e as marcas e estigmas dos que nele habitam.

“A vida do “meno” na periferia”

Dinheiro gera desigualdade  
 A falta de cultura pro meno na sociedade.  
 Muitos sonham com uma bola  
 Mas na realidade muitos bolam,  
 Cheiram e outros até morrem.  
 Meninas sonham em ser atriz,  
 Mas na favela a menina raiz,  
 Não é aquela que faz meno aprendiz, e,  
 Sim aquela que tem uma gravidez na adolescência  
 Na burguesia, nada dessa realidade ser ve,  
 A patricinha anda de Iphone 15,  
 Enquanto o boyzão tem PS 5,  
 E os meno da periferia, trafica e  
 Porta glock e pistola  
 E os patrícios julgam pelo olhar  
 mas não sabe da metade que se passa na favela  
 nossa diversão é dar tiro pro alto  
 e proteger os morador, não ser protegido  
 por esses policia matador (A., 2023)

Algumas palavras, nesse texto, nos chamam a atenção, quando pensamos nas características trazidas pelo estudante na sua percepção desse espaço periférico. Como uma nuvem de palavras, podemos destacar: “*desigualdade, sonho, realidade, diversão, proteger*”. O campo semântico desigual das palavras é refletido no olhar simples de um jovem que denuncia o cenário territorial de sujeitos que estão envolvidos nessas dificuldades.

Ele traz o sonho contrastando com a realidade, onde vemos uma menina que quer ser atriz, mas na favela ela é aquela que têm uma gravidez na adolescência. Ele escancara a diferença da periferia e a burguesia ao dizer que lá nada disso se vê. Não somente isso, mas também usa paradoxos, como a relação da utilização da arma, que é um instrumento de morte numa função de proteção.

Outro trabalho que nos chama atenção é o texto de C., que diz:

Eu acordo mais um dia  
Bem aqui na periferia  
Confiante, em que tudo  
Possa mudar

Mudar? Mudar o que?  
A insegurança que reina aqui  
Todo dia um tiroteio diferente  
Acontece aqui!

Eu acordo mais um dia  
Bem aqui na periferia  
Confiante, em que tudo  
Possa mudar.

Mudar? Mudar o que?  
A falta de educação que reina aqui.  
Se realmente houve-se uma educação  
As crianças de hoje<sup>5</sup>  
Estariam com um fuzil na mão (C., 2023)

O texto traz a marca da esperança e da quebra dessa expectativa. O que temos na fala de C. (2023) são evidências de sonhos roubados pela vulnerabilidade dos territórios. Na obra "A Miséria do Mundo", o sociólogo Pierre Bourdieu (2003) destaca como as condições sociais moldam as expectativas e oportunidades dos indivíduos. A desigualdade social não é apenas uma questão de distribuição desigual de recursos materiais, mas também uma força que rouba os sonhos e limita o potencial dos jovens. Esse pensamento coaduna com Yazbek (2012a), ao nos lembrar que os espaços são predefinidos para os empobrecidos, impossibilitando-os de sonhar.

A pobreza se apresenta como uma das manifestações da questão social, expressão direta das relações vigentes na sociedade capitalista, que se apresenta extremamente desigual, os pobres são produtos dessa relação que produz e reproduz a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade (Yazbek, 2012a, p. 289).

A partir das conversas que tivemos com os estudantes, pudemos compreender a importância dos territórios na construção da identidade desses jovens. Como vimos com Mendes e Donato (2003), o território está em constante transformação e os sujeitos que estão nele inseridos, por suas observações e vivências, vão se construindo e entendendo que esses territórios não apenas trazem as marcas de vulnerabilidade, mas também precisam lidar com todos os aspectos que fazem parte dessa realidade.

---

<sup>5</sup> Acredito que pelo contexto apresentado, faltou um “não” para que haja um sentido completo. Penso que a frase correta que o estudante queria apresentar seria: “as crianças de hoje não estariam com fuzil na mão”.

Vimos que a música que faz parte da vida desses sujeitos também é uma marca territorial, pois representa a identidade da comunidade. Ela está ali presente, e não somente ali, pois temos visto os gêneros periféricos se espalharem por ambientes de elite, para ser uma voz que diz para toda sociedade que a periferia resiste com identidade, com cultura, com direitos, com luta. Essa voz, ao ser ouvida, precisa mostrar que as regiões periféricas, tão estigmatizadas, são muito mais do que violência, drogas, crime e pobreza. A sociedade precisa entender, como aponta Sposati (2006), que o território é dinâmico, constituindo-se como uma topografia social. Refletir sobre as possibilidades existentes no território é bem mais complexo do que definir sua área, devendo-se considerar o conjunto de forças e dinâmicas que nele operam.

Essas forças dinâmicas que operam nesse ambiente tão diverso e marcado pela situação de pobreza tiram dos estudantes a possibilidade do sonho, a perspectiva de uma transformação social e dificultam que esses sujeitos se percebam como cidadãos de direitos. Para reverter essa situação, precisamos ver esse território como um ambiente de possibilidade de transformação por meio da educação e do diálogo com o jovem, permitindo que sejam enxergados como cidadãos do mundo.

Figura 3 – Produções a partir da roda de conversa 2

MC ALE

MC ROMEU

"NÃO CORTO  
CRA VAGUE, MC HARTIEL  
SISTEMA CIVA  
PRA ASSOCIADOS."

NEGÃO  
B. DA  
L.

A vida do meno na Periferia!

MC PAULIN  
DA CAPITAL

MC LIPI

MANO BROWN

MC RAMON

RAQUELA

Dinheiro gera desigualdade  
a falta de cultura pro meno na sociedade.  
Muitos sonham com uma bola  
mas na realidade muitos bolam,  
cheiram e outros até morrem.

Meninas sonham em ser atriz, mas  
na favela a menina raiz, não é  
aquela que faz meno aprendiz, e,  
sim aquela que tem uma gravi-  
dez na adolescência, na burguesia nada  
dessa realidade saber, a patri-  
cinha, anda de iPhone 15, enquan-  
to o boyzão tem P55  
é os meno da periferia, trafica e  
porta Glock e pistola, e os patri-  
cios julgam pelo olhar mas não sabe da  
metade que se passa na favela  
nossa diversão é do tiro pro alto, e  
proteger os morador, não ser protegi-  
do por esses polícia matador.

Devera ser  
ao contrário  
mas o meno  
tem pensa-  
mento de  
"maga" e  
pro sistema  
não é naí

PERDI AM  
GÁS POR ISS  
"MAGA" E  
PRO SISTEMA  
NÃO É NAÍ

PERDA  
QUE DÁE  
REVOLTAS.

MC KEI

PRO JOIA

EMICIDA

SALVADOR  
DA  
RIMA

CÉSAR MC

LITHON

MAGNINHA

BOLA  
POR

CÁRIO GUA

Eu acordo mais um dia  
Bem aqui na Periferia  
Confiante, em que tudo  
Possa mudar

Mudar? mudar o que?  
A insegurança que reina aqui  
Toda dia um tiratão diferente  
acontece aqui!

Eu acordo mais um dia  
Bem aqui na Periferia  
Confiante, em que tudo  
Possa mudar

Mudar? mudar o que?  
A falta de educação que reina aqui  
Se realmente houvesse uma edu-  
cação as crianças de hoje estaria-  
com um fuzil na mão

Fonte: Produções feitas pelos estudantes B. e C. (2023).

#### 5.4 A EDUCAÇÃO, AFINAL, É UM DIREITO OU PRIVILÉGIO?

Fica aí fazendo nada, “desenhando” nome.<sup>6</sup>  
Vida Maria (2006)

Quando buscamos um tema disparador para a terceira roda de conversa, a fim de trazer a discussão acerca da educação dentro dos contextos empobrecidos, visando entender como a escola pode ajudar no enfrentamento da pobreza, ou se ela tem ajudado, por meio de suas práticas, na perpetuação desse cenário, encontramos o curta metragem Vida Maria. Trata-se de uma animação produzida em computação gráfica, que traz a história da jovem Maria, dirigida por Márcio Ramos. Maria tem que deixar seu sonho de escrever para poder trabalhar e ter sua família. O que chama a atenção é que a história ocorrida no sertão retrata a vida de muitas pessoas que vivem na cidade grande, fazendo uma analogia do sertão com os contextos periféricos.

Na história, todas as personagens têm o nome de Maria. As vidas de Maria José, Maria da Conceição, Maria das Dores, Maria de Lourdes, dentre outras, demonstram um ciclo vicioso que perpetua a pobreza. No início do curta, uma das Marias, ainda criança, está na janela de sua casa, escrevendo seu nome no caderno, quando sua mãe a chama para ajudar nas tarefas de casa. Chama-nos a atenção, quando ela diz: “em vez de ficar aqui perdendo tempo desenhando nome, vai lá para fora arranjar o que fazer, tem um pátio pra varrer” (Ramos, 2006). Assim, o curta mostra a percepção da educação como uma perda de tempo em regiões de vulnerabilidade.

No início da conversa, convidamos os estudantes a assistirem à animação. Com isso, pedimos que prestassem atenção aos detalhes do curta, pois ele é cheio de representações. Ao final, pedimos que dissessem uma palavra para definir o filme. Então, uma nuvem de palavras começou a surgir: *ciclo, desigualdade, educação, geração, conformismo*. Todas essas palavras que os estudantes usam para definir a percepção que tiveram também poderiam definir a situação do ciclo geracional de pobreza a que estão submetidos.

Passamos a refletir sobre a primeira cena em que Maria José está escrevendo o seu nome e a mãe a interrompe para os afazeres domésticos. Fizemos um questionamento de como eles enxergam a escola. A fala do estudante J. reafirma o que já pontuamos nesta pesquisa, que as construções se estabelecem pelas vivências e que experiências mobilizam o pensamento para a mudança: “[...] conforme você vai aprendendo, você vai mudando a forma de pensar de antes,

---

<sup>6</sup>Fala da mãe para filha no curta de animação “Vida Maria”.

você vai tendo uma evolução a mais no pensamento que mexe com o que você vai ser no futuro” (J., 2023).

O curta-metragem explicita a ideia de que a educação possibilita mudanças. Contudo, para que a educação seja significativa, é de suma importância que seja pensada a partir dos sujeitos, levando em consideração suas identidades, características, territórios e necessidades. Temos visto que a escola, muitas vezes, por não considerar os contextos e realidades sociais dos estudantes, acaba perpetuando o ciclo da pobreza.

A educação como é colocada hoje não concede espaço para a diversidade de realidades vividas por crianças e jovens, que em muito conformam suas identidades. Por isso, como bem ressalta Dayrell (2003), devemos falar de juventudes no plural, para não esquecermos as diferenças e as desigualdades que perpassam as suas condições de vida.

Um aspecto amplamente citado ao longo do debate foi a precariedade do ensino na escola pública. Muitos alunos estão na EMCTV desde o 6º ano do EF II, provenientes da escola pública. Vê-se uma grande dificuldade de adaptação dos jovens em relação às disciplinas que são ofertadas na escola. Há uma fala generalizada de que é muito “puxado”, que eles não estavam acostumados com tanta cobrança. Alguns alunos, mesmo que em um número pequeno, acabam desistindo da bolsa e voltam para a escola pública. Outros poucos são retirados pelos próprios pais, por acharem que a carga educacional é muito pesada, o que dificulta o jovem de trabalhar.

Considerando que a educação é colocada em segundo plano para esses sujeitos periféricos, podemos compreender as falas de alguns alunos quando afirmam que estudar na EMCTV é um privilégio, que ali eles têm uma oportunidade que muitos outros estudantes da comunidade não têm. A fala de Y., nessa terceira roda de conversa, explicita tal compreensão: “[...] estar nessa escola é uma possibilidade de mudança, pois temos um conhecimento mais elevado que permite que a gente faça as provas que ajudam a gente a passar nos vestibulares” (Y., 2023).

Quando perguntamos aos estudantes qual o motivo de acharem que o ensino dessa escola é diferente do ensino da escola pública, um estudante não hesita em responder: “os professores”. Intrigado com essa resposta rápida, perguntamos como eram os professores da escola de onde veio.

Na minha antiga escola, os professores faltavam muito e *parece* que os professores não tinham vontade de ensinar. Eles chegavam, colocavam um negócio no quadro e

iam mexer no celular. Aqui no Marista, parece que eles se esforçam mais com os alunos, dá pra ver a diferença (E., 2023).

Completando a fala de E., o estudante Y. afirma que, “[...] na escola pública, os professores *parecem* que só fazem o suficiente para receberem o seu salário, aqui não, parece que os professores estão ensinando os alunos”. Desse modo, os alunos consideram um privilégio estudar no Marista por entenderem que na escola pública o ensino não preza pela qualidade, que os professores não estão preocupados com o aprendizado dos alunos, que nesse espaço educativo eles terão poucas ou nenhuma condição de disputar uma vaga na universidade.

Percebemos que os estudantes veem a escola pública por um viés inverso. Eles culpabilizam os professores e a escola pela baixa qualidade. Questionamos os estudantes sobre o porquê de eles colocarem sobre os educadores essa responsabilidade. Tentamos voltar os olhares dos estudantes para os aspectos macro da educação: Será que realmente a culpa está no professor que não quer ensinar ou há uma barreira por falta de investimentos públicos para que haja uma condição mínima para uma educação de qualidade?

É extremamente importante romper esse estereótipo de que a educação pública é uma educação de baixa qualidade. Sabemos que há muito a ser feito, mas não podemos descartar a importância das escolas nos contextos periféricos, pois elas são a grande possibilidade de transformação dessa realidade social. Acreditamos na importância de uma educação pública inclusiva e crítica, capaz de capacitar os indivíduos para compreenderem e transformarem suas realidades. Para além dos currículos, a escola pública não apenas proporciona conhecimento acadêmico, mas também serve como um espaço de socialização e desenvolvimento de cidadania. Além disso, ela é essencial para promover a equidade e criar oportunidades para que jovens de todas as origens possam almejar um futuro melhor.

Sabemos que há um cenário de perpetuação da pobreza por meio da escola. Um ensino nivelado por baixo, que não considera os territórios, em que o corpo docente não tem formações continuadas acerca da pobreza e desigualdade social, a fim de entender os territórios onde estão inseridos, cujas práticas pedagógicas não são emancipatórias, mas sim um sistema bancário de conteúdo.

O que podemos inferir, de modo geral, é que a escola encontra dificuldade de dialogar com os jovens das periferias, tornando-se desinteressante. A escola não fala da realidade periférica dos estudantes. Dayrell (2007, p. 1119) critica esse sistema de ensino em que, quando o jovem

adentra a escola, “[...] deixa a sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos”.

Diante de tal cenário, muitos desistem e partem para o trabalho dentro da própria comunidade, nos pequenos comércios, fazendo “bicos” para ajudar em casa: “[...] meu padrasto estava sem trabalho e minha mãe como está grávida não está trabalhando, sem nenhum jeito de conseguir dinheiro, aí eu tava tentando sair da escola para conseguir um trabalho” (J., 2023). Afastados da escola e colocados em subempregos, os jovens vão se construindo com baixa autoestima, enxergando-se como sujeitos incapazes, fadados ao fracasso. Assim é a pobreza, multifacetada, que vai para além da ausência de recursos, que retira os jovens da escola e faz com que perca oportunidades de uma mudança social. Vale retomar a discussão de que a construção de identidades desses jovens ganha forma nos movimentos da vida, assim como dentro da escola.

Aliado ao pensamento de Dayrell, Dumke (2013) fala da importância de uma prática que se complexifica de diferentes modos, que se manifesta de diferentes formas e tem sua origem na convivência. Ou seja, a convivência é parte constituinte desses jovens; e a escola, como um espaço educativo através da formação e da convivência, torna-se um lugar de extrema importância na formação não só formal, mas principalmente identitária, pois, a partir dela, esses sujeitos poderão experimentar novas possibilidades de perspectiva social para suas vidas.

Em relação à mudança de vida por meio da educação, há uma expectativa da família sobre esses jovens que traz uma sobrecarga de responsabilidade de que vencerão se entrarem em uma universidade. Assim, o medo do fracasso que eles carregam interfere na construção identitária desses sujeitos. Eles sofrem por imaginar o que a família espera deles. Vemos na escola muitos alunos com crises de ansiedade, que se sentem inferiores frente aos colegas que têm um rendimento melhor, sofrem pela possibilidade de reprovação e, conseqüentemente, pela possibilidade de perda da bolsa.

Esses jovens tão diversos em seus desejos, precisam ser olhados pela escola a partir de suas especificidades. A escola precisa entender essas diferentes juventudes, pois, até mesmo dentro da comunidade periférica, elas não são iguais. Dumke (2013) considera que as relações construídas no espaço escolar, como lugar de aprender e ensinar, fortalecem-se quando as juventudes são acolhidas pela escola e, com elas, as suas identidades.

Perguntamos aos estudantes sobre a vida acadêmica dos pais e cerca de 15% da turma disse que os pais concluíram o ensino superior. Dentre os cursos, foram destacados Educação Física,

Gastronomia, Pedagogia. Mas em sua grande maioria, os pais não chegaram a finalizar o ensino médio. O estudante N. fala sobre esse peso que carregam:

Os nossos pais estão querendo depositar essa confiança para poder quebrar esse ciclo, e temos que justificar toda essa confiança pra fazer valer a pena a gente estar aqui, não somente estar aqui por acaso, eles não querem que a gente continue o ciclo de acabar o ensino médio, arranjar filho novo (N., 2023).

Para além do peso familiar, há também o peso da própria instituição sobre os estudantes. Alguns alunos relatam o que ouvem por parte da escola quanto ao rendimento e comportamento dos estudantes. A aluna T. exemplifica essas falas:

Eu acho que eles não dão muita consideração para a nossa realidade, se parar para ver, eles julgam tanto as escolas de fora, ahhh, se você quer brincar é melhor você ir para o EPG<sup>7</sup>, eu acho que eles tinham que passar esse reconhecimento para a gente, como eles estão no alto e não tratar dessa forma. Gente, eu acho que os funcionários, não todos eles desmerecem muito as escolas de fora, sem ver, sem estar lá dentro e dizer que a escola é ruim só por ouvir boatos, não é porque aqui tem um ensino melhor que ela é a melhor escola do mundo, não é! E por sinal, na minha opinião o Marista não tá como antes, o Marista já foi melhor, hoje em dia o Marista só tem nome pra mim. A escola não está preocupada com o que a gente pensa, com as nossas necessidades, quando colocamos uma situação, quando nossos parentes tentam falar algo a escola não é acessível, mas quando um aluno faz algo, rapidinho eles conseguem falar com nossos pais, porque quando é assunto nosso fora da escola eles não ligam, mas quando é algo sobre a escola eles querem dar a justificativa sendo que eles mesmos não estão fazendo o trabalho deles (T., 2023).

Essa colocação da estudante diz muito além do que um simples desabafo. Mostra que a pressão de estar em um espaço/escola que eles entendem que não foi pensado para eles é algo muito difícil. O que os estudantes percebem é que a escola Marista é para os ricos, muitos têm um sentimento de estarem em um lugar errado, que aquele espaço não lhes pertence. Vale aqui ressaltar e voltar ao estigma do território. O nome Marista é um signo ligado à educação de qualidade, logo, cuja educação é destinada aos ricos. Quando esses estudantes dizem que estudam no Marista, a sociedade entende como jovens com uma boa educação, uma família bem formada e estruturada, inteligentes e com uma trajetória de sucesso já estabelecida.

Todavia, quando eles relatam que estudam na EMCTV, são automaticamente deslocados para um lugar de fracasso, de favor pelo recebimento da bolsa e não de mérito. A força do território não permite que esses estudantes sejam vistos como jovens com possibilidades reais. Estudantes que lutam, que estudam, que tentam com muita dificuldade transformar suas realidades. Não somente quem está do lado de lá da comunidade. A fala de T. nos traz uma realidade de dentro

---

<sup>7</sup> Escola Estadual que era uma escola de primeiro grau Terra Vermelha, e assim é conhecida até hoje. Era uma escola de ensino Fundamental II e com EJA do Ensino Médio à noite, mas que hoje trabalha com Ensino Médio durante o dia também.

da própria instituição, em que muitos colaboradores não conseguem entender as nuances da pobreza na vida dos estudantes.

Evidencia-se um aspecto meritocrático que ainda persiste. Há falas dos professores sobre o perfil Marista que alguns alunos, por alguns atos, pelo baixo desempenho, não possuem. É muito importante pensarmos sobre os valores que estão ligados a esse perfil do aluno Marista. Que perfil é esse que os educadores e equipe gestora esperam dos jovens? Como pontua Leão (2006, p. 36), “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”.

A partir dessa conversa, pedimos aos alunos que fizessem uma ilustração sobre a temática da pobreza e das suas construções como sujeitos periféricos. Apresentamos, aqui, duas ilustrações que nos chamaram a atenção pela percepção desses estudantes.

Figura 4 – Produções a partir da roda de conversa 3



Fonte: Ilustração feita pelo estudante B. (2023).

Quando perguntamos o B. qual a intenção da ilustração, ele disse que entendia a própria condição social, que sempre almejou ter uma vida melhor, dar uma vida melhor para sua família, no entanto, a periferia, a condição em que ele vive é como se fossem raízes impedindo que ele se deslocasse. Por mais que ele soubesse que há uma possibilidade de vida melhor,

achava que as condições de vida que tem agora não permitem essa mudança. Quisemos saber também o porquê da palavra Brasil na camisa do garoto. B. diz que quis retratar o que ele acredita não ser apenas uma situação da Grande Terra Vermelha, mas sim de todo jovem que vive pelas periferias do Brasil afora. Ele disse que a realidade desses jovens faz parecer como se fossem um só, que todos lutam e esperam por uma vida melhor, mesmo sabendo que não é fácil mudar essa realidade.

Concordamos com Groppo (2004, p.17), ao afirmar que “[...] é possível dizer que a força e a fraqueza das juventudes modernas advêm desta condição de relação experimental com a realidade presente”. Por meio da ilustração, B. mostra que tem vivenciado uma vida onde criou raízes em um território e que esse cenário não lhe permite avançar para uma transformação da sua própria condição. Aqui está a importância da escola nesse contexto empobrecido. Ela não tem uma missão messiânica, mas é lugar de construção de saberes, fomentando discussões e apontando caminhos para a transformação social.

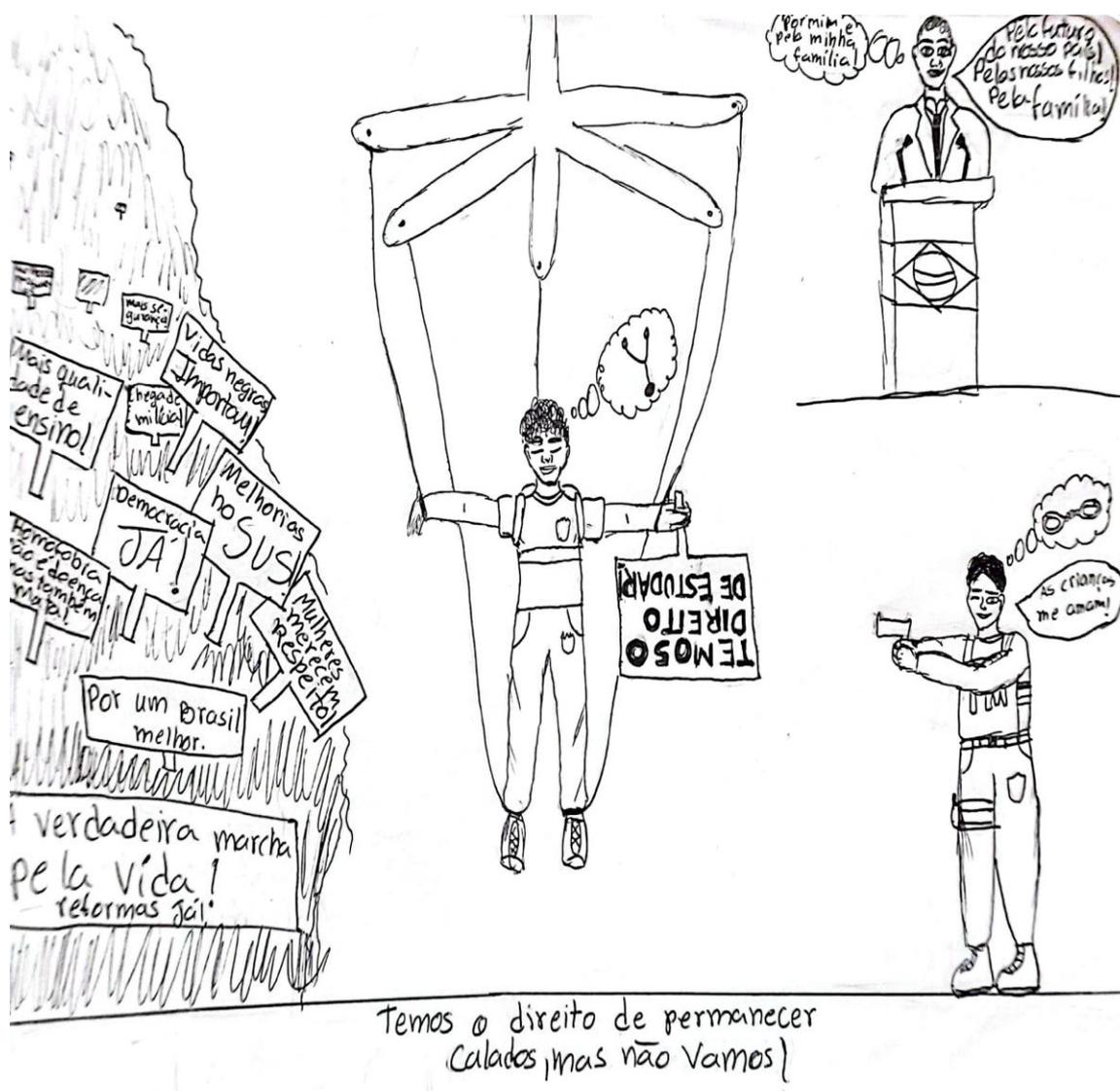
Sabemos que a escola, durante muito tempo, escolheu o caminho da imposição da cultura escolar, ou seja, a cultura dos grupos dominantes sobre todas as outras culturas. Esse modelo tem por consequência a exclusão dos outros grupos minoritários. A escola precisa ser igual para todos, deixar de ser privilégio de poucos e passar a ser direito de todos.

As culturas periféricas, por meio da música, da dança, da poesia, têm sido uma voz que grita contra essa massificação de uma cultura de elite para sujeitos periféricos. São os marginalizados gritando que eles estão ali. Como nos lembra Mouffe (1999), lutar para serem reconhecidos como cidadãos, portadores de direitos iguais, significou, para esses coletivos, lutar também pelo reconhecimento e valorização de sua identidade.

A direção do caminhar do jovem nos remete ao entendimento de perceber de onde ele veio e aonde ele quer chegar. Essas raízes são os ciclos que foram demonstrados na animação Vida Maria. A falta da educação arraigava as Marias e suas gerações, impedindo de chegarem a um lugar diferente do que elas conheciam. Aqui no desenho de B., a educação até mostra o caminho, todavia não oferece possibilidades de mudança. Como eles tanto trouxeram em suas falas durante as rodas de conversa, a escola tem mostrado a direção, no entanto, as condições de vida que eles vivenciam não tem lhes permitido arrancar as raízes de seus pés em direção a uma nova trajetória.

Outro trabalho que nos chamou a atenção foi o da aluna H. (2023).

Figura 5 – Produções a partir da roda de conversa 3



Fonte: Ilustração feita pela estudante H. (2023).

Muitas perspectivas temos nessa ilustração. A aluna nos conta do sonho de ser médica, que deixa explícito na imaginação da jovem no desenho. Ela nos conta que se sente uma marionete da sociedade e que desenhou uma jovem negra com uniforme escolar pelo fato de acreditar que a educação pode levá-la a alcançar seus objetivos. Todavia, entende que não depende só dela. H. disse que trouxe uma ilustração para lembrar a época em que a democracia estava sofrendo ataques.

Eu como mulher negra, homossexual, pobre vivi momentos muito difíceis. Meus pais são evangélicos e no governo de Bolsonaro tinha um discurso pela família, contra os negros, a polícia matava os pretos da favela e estava tudo bem, hoje as coisas melhoraram, mas acho que vamos demorar para sermos respeitados (H., 2023).

A frase que ela usa sobre o direito de ficar calado soa como uma forma de resistência da periferia. Ela sente como se o governo, a polícia, os ricos quisessem calar a voz da periferia, mas argumenta que não vão conseguir. Nessa direção, compartilhamos do pensamento de Hall (2005) de que os jovens vão se adaptando às suas realidades por um processo que é inerente à juventude: a constante transformação. Uma constituição de sua identidade juvenil maleável caracteriza a sua trajetória. A escola, como parte da vida desses jovens, quando está em contexto empobrecido, precisa ser mais do que um espaço de educação formal, precisa possibilitar ao estudante cortar as raízes que o prendem nessa realidade que parece intransponível, no entanto é transitória, pois entendemos que a educação é a mola propulsora que pode transformar esses sujeitos empobrecidos em sujeitos de direitos.

## 5.5 BUSCANDO UM “DIA FELIZ” PARA OS JOVENS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS

“Aqui, a gente, na maioria das vezes, nem tem chance de sonhar” Fagundes, (2006)

Para esse encontro, em que abordamos a temática a partir do entendimento de como a pobreza atravessa a construção de identidade e de como o jovem pode realizar o enfrentamento dessa condição, assistimos trechos do documentário “Pro dia nascer feliz”, lançado pelo diretor João Jardim, que mostra o cotidiano escolar de três estados brasileiros diferentes.

Para iniciar o debate, destacamos que a pobreza exerce uma influência profunda na construção da identidade juvenil, ao impor limitações significativas e desafios emocionais e sociais. Além disso, a pobreza pode gerar estigmas sociais e sentimentos de exclusão, afetando a forma como os jovens se percebem em relação à sociedade. Enfrentar a situação de pobreza requer uma abordagem multifacetada e conscientizadora dos sujeitos. Com determinação, resiliência e uma visão de longo prazo, os jovens podem enfrentar os desafios da pobreza e trabalhar na construção de um futuro mais promissor.

Partindo dessa premissa, buscamos mostrar para os alunos os vários preconceitos que figuram nos territórios empobrecidos. O documentário apresenta os cenários de escolas de três regiões do Brasil, uma delas localizada no Nordeste, mais especificamente no sertão de Pernambuco, onde encontramos Valéria Fernandes, moradora de Inajá, mulher, nordestina, de pouco acesso à educação, estudante de escola pública. Iniciamos a roda de conversa com um trecho em que Valéria está em casa, com a mãe ao fundo e uma amiga ao lado, e recita a poesia:

Eu poderia ser uma adolescente normal, se não tivesse uma família formada por  
 onze pessoas  
 Eu deveria ter sido uma criança normal, se não fossem as responsabilidades que eu  
 cumpria  
 Eu deveria gostar do que faço, se não fosse obrigada a fazer  
 Eu deveria frequentar ambientes de lazer, se não tivesse que trabalhar  
 Eu deveria reclamar, quando dizem algo que não gosto  
 Se não tivesse inspiração para descrever cada situação  
 Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente  
 Mas calo-me e a humildade prevalece  
 Eu deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que tenho pela  
 arte de viver (Fernandes, 2006)

Essa poesia de Fagundes, usa a arte como um instrumento de denúncia, como vimos na obra de MC Cesar, do cantor Genebra, assim como na animação Vida Maria. Valéria denuncia a falta de oportunidades às crianças e aos adolescentes que precisam trabalhar em vez de terem acesso ao lazer. Ela fala da injustiça que sofre por parte dos professores, que não querem avaliar a sua poesia, pois acreditam que copiou de algum lugar, que não tem capacidade de escrever um texto com tanta profundidade.

Os alunos se viram em situação semelhante à de Valéria, com seus potenciais desacreditados, por serem oriundos da escola pública. O estudante R. compartilha que muitos dos estudantes que estão no Marista na atualidade vieram de escola pública, cursaram o EF I, anos iniciais, em escolas da prefeitura de Vila Velha e, a partir do 6º ano, conseguiram uma bolsa e seguem sua trajetória na escola. Todavia, o estudante pontua que há aqueles que ingressaram durante os anos finais. Outros já chegaram no Ensino Médio e há uma grande defasagem no processo ensino-aprendizagem.

R. acrescenta que, às vezes, os alunos cujo desempenho não é tão bom se sentem injustiçados por serem julgados como não esforçados o suficiente. Essas falas acabam por reforçar um sentimento de impotência que esses jovens empobrecidos carregam diante das grandes barreiras educacionais que se estabeleceram durante anos de sua trajetória.

Esbarramos aqui em um aspecto muito delicado e que temos pensado durante este processo de pesquisa. Esses territórios empobrecidos estão agregados de muito *saber*. É vital que a escola entenda que a educação acontece em vários espaços – na rua, no trabalho, na família, com os amigos, nas festas. Para além disso, essa educação não apenas forma, mas também constrói identidades, pois ela é cíclica, móvel e dinâmica. Se acreditarmos que educação é sinônimo de escola, estamos invisibilizando uma população que nunca teve oportunidade de estar em um espaço educacional formal e negando seus saberes.

A entrada e a permanência na escola pública se constituem como um processo complexo para as classes empobrecidas, cujas dificuldades de ordem financeira e material se colocam como obstáculos de difícil transposição. O ingresso no Marista, como vimos anteriormente, também apresenta dificuldades, é um processo rigoroso. Todavia, a dificuldade não se restringe ao acesso, permanecendo para o aluno dentro da instituição. Os jovens têm que fazer um grande esforço para continuar sendo parte da escola. Essa pressão é retratada na fala da estudante A.C. (2023) quando diz: “eu acho que a nossa dedicação é melhor do que a dos alunos do centro<sup>8</sup>, pois eles têm só que pagar, nós temos que nos esforçar para manter a bolsa”. Esse esforço, segundo a estudante, é também para honrar a expectativa e o esforço que os pais fazem, diariamente, para a permanência de seus filhos na escola. Perguntamos se essa cobrança é por parte dos pais ou se é uma cobrança de si mesmos? Os alunos afirmam que é uma cobrança dos dois lados. A aluna K. relata o esforço de sua mãe para o ingresso dela no Marista.

A minha mãe também, só sei que, tipo...ela me inscreveu pra cá, aí depois eu fui chamada, aí eles 'pede' muito papel. Eu nem sei que papel era aquele, aonde achar aqueles “papel”. Então, tipo...segunda-feira era reunião, ela vinha de tarde, saía de casa 4:20 e chegava 7 da noite, aí depois que eu consegui entrar aqui, ele pegou e falou bem assim: você entrou numa escola que eles querem dar a oportunidade para todos os alunos, eu espero que você se esforce lá, porque lá não é fácil e nem no centro (K., 2023).

Voltando à roda de conversa passada, em que partimos da observação de Vida Maria, situação que a mãe não permitia que a educação quebrasse o ciclo da sua vida, vemos aqui o oposto. A família entende que essa é uma oportunidade única para que seus filhos rompam com a realidade dura da pobreza, para que consigam chegar a uma universidade, ter um bom emprego, que construam uma família bem estruturada e que vivam uma realidade totalmente diferente da que estão inseridos hoje.

Em diálogo com essa percepção dos estudantes acerca da cobrança pessoal, institucional e familiar, pedimos que assistissem a outro trecho do documentário, em que Deivison, um jovem de 16 anos, expõe os problemas relacionados à vulnerabilidade social presentes nas escolas da periferia. Ele disse que já teve envolvimento com armas e que era visto como um causador de problemas na escola. O documentário mostra os professores em um conselho de classe decidindo o que fariam com o estudante: aprovar sem notas, reprovar ou deixá-lo de dependência<sup>9</sup>. Deivison é aprovado. Alguém pergunta a ele se isso é bom. Rindo, responde que

<sup>8</sup> A estudante se refere ao Colégio Marista Nossa Senhora da Penha, no centro de Vila Velha.

<sup>9</sup> No âmbito educacional, o termo dependência escolar, abreviado frequentemente para "DP", é utilizado para se referir à situação na qual um aluno não consegue atingir a pontuação mínima necessária para ser aprovado em uma ou mais disciplinas durante o ano letivo.

com certeza é, então um colega pergunta o que ele aprendeu em História, ele diz que não aprendeu nada. Sua expressão muda e ele se entristece por se dar conta de que a sua esperteza está mais para inocência.

Esse cenário vai se construindo na vida dos estudantes de escolas periféricas e, assim, majoritariamente, públicas. Os estudantes avançam sem nenhum aprofundamento dos conteúdos que são cobrados nos exames de grande escala e, dessa forma, distanciam-se cada vez mais do Ensino Superior. Essa impossibilidade de uma graduação faz com que os jovens sigam se construindo sob um viés em que estão fadados ao fracasso ou a trabalhos que não exijam conhecimento técnico e, por conseguinte, a baixos salários que perpetuam o ciclo geracional da pobreza nesses territórios.

Após os alunos assistirem a esse trecho do documentário, citamos o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que aborda o direito à educação: “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 2002). Os estudantes argumentam que esse direito é negligenciado. A estudante B. nos diz que:

[...] por mais que esteja no Estatuto da Criança e do Adolescente, é... a gente, tipo, não tem, eu posso falar não por mim, eu tenho uma condição boa, até legal, mas eu conheço muita gente... as escolas daqui, públicas, não chegam aos pés do que o Marista tem a proporcionar para uma pessoa que está lá fora. Exemplo, eu estudei na escola estadual antes de vir para cá, eu não tinha aula, (rindo), eu não estudava, eu não sabia direito nem o que era pegar num caderno e eu passava de ano, como se eu tivesse feito alguma coisa. Os alunos que estudam em escola pública, não estudam, só vão para escola, fingem que estudam, brincam a aula inteira, vão pra casa e isso é normal (B., 2023).

Essa realidade trazida pela estudante dialoga com as cenas do documentário. Os estudantes se constroem a partir dessas experiências negativas que vão vivenciando. Ao entrarem em um cenário educacional diferente, precisam passar por novas observações. E esse outro cenário que agora é apresentado vai construindo outra juventude, a partir das novas relações estabelecidas entre os sujeitos. Com Bauman (2005, 2007), compreendemos que as identidades juvenis são construídas em contextos sociais caracterizados como espaços líquido-modernos, onde as condições sob as quais agem seus membros mudam rapidamente, não havendo tempo para consolidação de hábitos e rotinas.

Há, aqui, uma ideia de “realidade” social, abordada por Groppo (2016), em que indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivem ou, no caso do mercado de consumo, pensam e se comportam de modo semelhante, mesmo distantes no espaço. Esse pensamento tende a

colocar a juventude como algo singular, como se todos aprendessem da mesma forma e vivenciassem da mesma maneira as experiências. No entanto, o autor entende que é justamente dessa convivência forçada que nasce a possibilidade de esses indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais.

Os jovens se constroem no dia a dia, cada um com sua particularidade, com seu saber, que advém de suas próprias experiências dentro da sociedade. Ainda que participem dos mesmos ambientes, que compartilhem os mesmos círculos de amizade na escola, os mesmos professores, cada um vai se constituindo a partir das suas observações. Isso é muito perceptível quando tentamos entender o porquê de determinado estudante ser mais próximo de determinado professor. São as construções de afetividade que se estabelecem a partir das experiências vividas e observadas.

Os estudantes relatam os contrastes entre a educação pública e a educação Marista, entendendo que eles têm um privilégio que outros amigos deles na comunidade não têm. Eles não conseguem perceber que essa educação a que têm acesso apenas está de acordo com o ECA, que é um direito. A escola não está fazendo nenhum favor para os jovens, mas as multifacetadas da pobreza causam nesses estudantes uma percepção de favorecimento. A negação de uma educação de qualidade não é percebida por esses estudantes, pois se construíram, ao longo de sua trajetória escolar, como sujeitos que recebem pouco e como não possuem um padrão de qualidade, tomam o que recebem como algo valioso.

A estudante A. explica esse cenário:

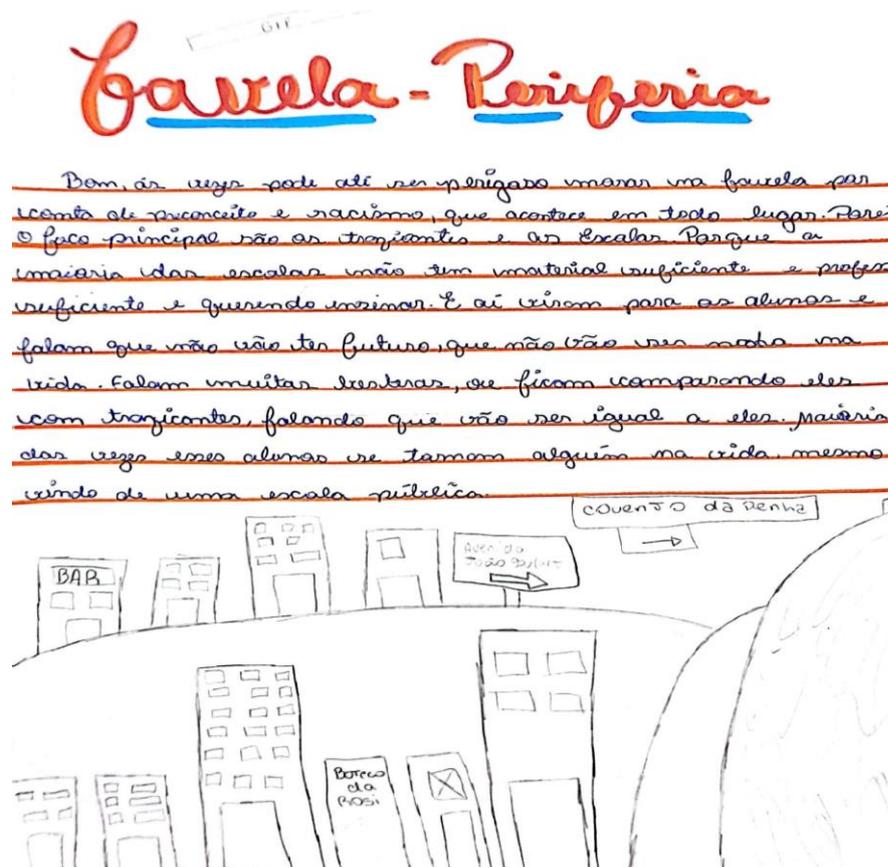
A gente que está aqui desde o 6º ano não conhece mais essa realidade. Quando o pessoal chega e fala assim: e as aulas vagas? Quando o professor falta tem aula vaga, a gente, que isso? Porque aqui a gente não sabe o que é aula vaga, mas tipo, quando eu estudava na pública, o professor passava atividade no quadro e quando a gente tinha alguma dúvida, em vez de explicar, ele só colocava a resposta no quadro e a gente copiava, então eu me achava muito inteligente quando eu estudava na pública, mas quando eu vim para cá e vi que o estudo é diferente eu fiquei assim, cadê toda minha inteligência? (Aluna A., 2023).

Essa fala da estudante é muito interessante, pois mostra as construções e desconstruções que esses jovens vivenciam em sua vida. Ora inteligente, ora não tão inteligente. Sob esse olhar, o que muda, se o sujeito é o mesmo? Mudam-se os cenários, as relações, os olhares. Em diálogo com Groppo (2016), entendemos que os jovens tendem a considerar a experiência do hoje, do imediato, e às vezes esquecem a experiência acumulada. O autor entende que “[...] a fraqueza

das juventudes modernas advém desta condição de relação experimental com a realidade presente” (Groppo, 2016, p. 19).

Ao final do encontro, pedimos aos estudantes que pensassem, em casa, nas conversas e nas trocas realizadas, buscando colocar no papel as relações de força entre pobreza, periferia, escola. Um dos jovens entregou um texto que traz uma fala tão simples e paradoxalmente tão profunda, quando pensamos na linguagem de um adolescente tentando mostrar como enxerga a sua comunidade e quais as suas percepções acerca do que vive.

Figura 6 – Produções a partir da roda de conversa 4



Produção feita pelo estudante R. (2023).

Texto e desenho chamam a atenção por refletirem a construção identitária dos jovens que vivem na periferia e que, pelo simples fato de viverem em uma região periférica, sofrem violência. Não falamos aqui de uma violência apenas física, que sabemos que ela está presente no dia a dia desses jovens, mas de uma violência no âmbito da violação dos direitos, na possibilidade de serem sujeitos que possam exercer a cidadania em sua totalidade, como prevê a CF.

O material trata do perigo do tráfico, e o que mais nos chama atenção é estabelecer uma relação de igualdade de perigo entre os traficantes e a escola. Voltando nosso foco para a questão da

escola, pois já sabemos o perigo que os traficantes representam para a sociedade, o aluno B. (2023) pontua: “porque a maioria das escolas não tem material suficiente e professor suficiente querendo ensinar”. A ideia que os estudantes construíram da escola pública está fundamentada na vivência e nas experiências a que esses jovens foram expostos durante o tempo em que estiveram lá.

Viana (2009) nos diz que a identidade da juventude é uma tradução de sua situação social real. Essa afirmação do autor corrobora o nosso entendimento de que os jovens só conseguem fazer essa relação de transformação da sua realidade a partir de momento em que estão experimentando outra. Queremos dizer com isso que esse jovem estudante Marista só se dá conta dessa realidade da escola pública, quando está inserido em um outro contexto que não vivera anteriormente. Precisamos nos preocupar, também, enquanto educadores, e esse é o papel da escola, em desmistificar o estereótipo de que na escola pública os professores não querem ensinar, que estão preocupados apenas com o salário que receberão. Deparamo-nos com essa fala em vários momentos das rodas de conversa, desde o início dos encontros.

O Aluno B. (2023) também faz referência a um pensamento muito comum entre os professores de que alunos que se desviam das normas institucionais não querem nada, não têm interesse pelos estudos: “[...] e aí, viram para os alunos e falam que não vão ter futuro, que não vão ter nada na vida. Falam muitas besteiras, ou ficam comparando-os com traficantes, falando que vão ser iguais a eles”. A fala do estudante traz o peso que a escola e a sociedade imputam sobre os jovens a respeito do que ainda vão se tornar, como pontua Dayrell (2003) a respeito do constante processo de transformação que vivenciam. Concordamos com o autor no que se refere à construção desses sujeitos, que é marcada pela diversidade de trajetórias e desafios. Acreditamos que a juventude é uma transição contínua, em que os jovens estão em constante adaptação e redefinindo seus papéis e anseios diante de uma sociedade em constante mudança. É muito importante ouvir esses jovens, considerar suas perspectivas, pois eles são agentes ativos na construção do próprio futuro e na transformação da sociedade.

O que vivenciamos nessas rodas de conversa é que, mesmo de forma inconsciente, os jovens sabem que a escola pode ser a porta de entrada para uma mudança da própria realidade, da realidade de sua família e, por que não pensar, da transformação da realidade da sua comunidade, pois temos dialogado que, com as relações, vivências e observações, identidades são construídas. Contudo, sabemos que essa mudança não é fácil, pois muitos desses sujeitos,

a partir das observações que temos feito, não conseguem, sequer, ter uma dimensão da realidade empobrecida em que vivem.

O estudante B. (2023) finaliza o texto com uma afirmação: “[...] na maioria das vezes, esses alunos se tornam alguém na vida, mesmo vindo de uma escola pública”. Entendemos que quando cita “se tornar alguém na vida”, não reflete, necessariamente, obter sucesso financeiro. Para esses jovens, conseguir resistir na favela, sem se envolver em uma vida de criminalidade, já é ser alguém. Ter uma realidade diferente daquela a que foram submetidos já é ser alguém; conseguir constituir uma família, cuidar da esposa/esposo, dos filhos, sustentar a casa, mesmo que com o mínimo possível, já é vencer na vida.

Temos percebido como é difícil para os jovens se constituírem a partir da experiência social. Viana (2009, p. 153) traz a reflexão:

O elemento mais forte para a formação da identidade da juventude é a experiência social dos jovens, que encontram milhares de exemplos que seguem o modelo proposto pelo mundo adulto, e isto produz um sentimento de pertencimento ou uma necessidade de pertencimento por parte dos jovens, pois escapar disso seria “anormalidade” e provocaria um afastamento daqueles indivíduos da mesma faixa etária com os quais se convive e possui relações sociais semelhantes.

Tentar buscar “um dia feliz”, para esses jovens que lutam diariamente contra forças que os impulsionam para a perpetuação de uma situação de pobreza e de vulnerabilidade, não é uma tarefa fácil. Com a citação do autor, identificamos que os jovens precisam fazer escolhas que, muitas vezes, não são fáceis, pois ir na contramão do seu grupo pode significar isolamento e solidão.

O que pudemos perceber com essa partilha com os estudantes é que muitas questões ainda precisam ser tratadas para que alcancem um “dia feliz”, em uma realidade diferente da situação de vulnerabilidade que enfrentam todos os dias.

O documentário escancara um cenário educacional que perdura ainda hoje. A realidade das escolas dos ricos, que são cheias de oportunidades, pensadas para a elite, buscando colocá-los nos lugares que foram pensados para eles desde a infância: um bom emprego, uma família estruturada, a perpetuação do ciclo da riqueza que perpassa pela educação. Em contrapartida, defendemos uma proposta de educação que possibilite a mudança de pensamento social, político e pedagógico que responsabiliza os grupos sociais separados como desiguais pela segregação histórica de que padecem. Arroyo (2018, p. 1107) aponta que

Desiguais porque sem saberes, sem valores de trabalho, de disciplina, de produtividade, de ordem social, cidadã e até escolar. São esses grupos que autorreproduzem suas desigualdades sociais ao reproduzir sua ignorância, sua falta-carência de saberes, valores de trabalho, de esforço, persistência. Logo, a solução para tirá-los dessa condição de desiguais sociais, porque desiguais em saberes, valores, será educá-los, que indo às escolas, fazendo percursos de aprendizagens, de saberes, valores, tornar-se-ão iguais para concorrer, disputar trabalho, renda, moradia. Humanidade e Cidadania iguais.

A partir dos argumentos de Arroyo (2018), é possível compreender que os jovens também reproduzem a situação de desigualdade a que são submetidos, pelo próprio desconhecimento, pela “ignorância”. Isso poderia ser revertido, segundo o autor, pela via da educação que os tornaria aptos a se inserirem no mercado de trabalho e disputarem vagas de emprego.

Em consonância com o autor, acreditamos na importância do papel da escola como um espaço de inclusão e justiça social, especialmente em contextos de pobreza. A escola precisa se enxergar como um possível agente de transformação, capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que ajudem a romper os ciclos da desigualdade. Acreditamos que, para muitos jovens empobrecidos, a escola representa não somente um espaço de aquisição de conhecimentos curriculares, mas também um espaço onde eles constroem suas identidades e se reconhecem como sujeitos de direitos.

Acreditamos, ainda, que a escola tem o potencial de ser um ambiente que valoriza as experiências, as culturas e os saberes dos jovens, promovendo a autoestima e o senso de pertencimento. Sendo assim, ela é crucial para formar jovens críticos e conscientes, capazes de questionar e transformar as realidades de pobreza que enfrentam.

## 5.6 PERCEPÇÕES ACERCA DO RECONHECIMENTO JUVENIL NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Eu sempre quis falar nunca tive chance e tudo que eu queria estava fora do meu alcance,  
sim, já, já faz um tempo, mas eu gosto de lembrar cada um, cada um, cada lugar, um lugar eu sei como é difícil, eu sei como é difícil acreditar, mas essa porra um dia vai mudar, se não mudar, pra onde vou [...] <sup>10</sup>

Chegamos ao nosso último encontro com os estudantes. Temos visto até aqui várias nuances sobre a juventude, suas construções; observado como os jovens se percebem, como se constituem por suas vivências e suas relações.

---

<sup>10</sup> Trecho da música de Charlie Brown Jr e Negra Li, Não é fácil.

Para esse momento, convidamos o prof. Flavio Gonçalves de Oliveira, graduado em Filosofia, Mestre em Educação pela Ufes. Ele tem estudado a temática da juventude e, em sua dissertação, buscou constituir movimentos culturais com os jovens empobrecidos, em diálogo com as expressões de culturas juvenis que transitam na escola, visando construir possibilidades de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza.

No dia que agendamos esse encontro, estava acontecendo a Simulação Internacional Marista (SIM), evento em que os alunos simulam reuniões da ONU, em que os países discutem questões de ordem global. Os debates acalorados da SIM deram espaço a reflexões sobre as percepções da juventude. O professor Flávio fez uma fala inicial se apresentando, contando de sua trajetória acadêmica e profissional. Explicou aos estudantes que a sua temática de pesquisa é juventude, já estabelecendo laços com os sujeitos, pois já se sentiram à vontade de compartilhar suas ideias com alguém que se preocupa em estudar os jovens.

Flávio convidou os estudantes a assistirem o clipe da música “Não é fácil”, de Charlie Brown Jr. e Negra Li. Após todos partilharem esse momento, quis saber quantos já tinham escutado essa música. Alguns falaram que já tinham ouvido; outros não; alguns conheciam o artista, mas não essa canção em específico. Após esse momento, convidou os estudantes a se dividirem em duplas ou trios e disparou quatro perguntas para que respondessem em uma folha. Eles podiam escolher qualquer ambiente da escola em que se sentissem mais confortáveis para conversar com os colegas.

Alguns preferiram permanecer na sala, outros foram para área externa, na quadra. Percorremos os pequenos grupos, a fim de percebermos os diálogos que estavam sendo estabelecidos entre eles. Em alguns momentos, buscamos questionar sobre as percepções, tentando criar um ambiente favorável para que as ideias pudessem aflorar, sem que ficassem preocupados de falar algo que achassem que não seria adequado. Vale pontuar que falamos sobre a ética da pesquisa, que eles não seriam identificados e que poderiam se sentir à vontade para compartilhar as suas percepções sobre si mesmos, a escola e a realidade em que vivem.

Esses foram os questionamentos que Flávio trouxe aos jovens: O que falam (por aí) sobre os jovens? O que a escola fala sobre os jovens? O que esses jovens falam de si mesmos? Como vocês se percebem como jovens em Terra Vermelha e no cotidiano nessa escola?

Os estudantes voltaram e fizemos uma disposição das cadeiras em roda para que ficássemos mais juntos e criássemos um ambiente de escuta e de acolhida. Nesse dia, devido à SIM, o

grupo estava menor, o que facilitou uma conversa mais específica com eles. Nesse formato de roda de conversa menor, percebemos que os alunos se sentiram mais à vontade de partilhar seus sentimentos.

As pequenas amostras possibilitam ao pesquisador, segundo Bogdan e Biklen (1994), 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. A nossa preocupação nunca foi produzir um grande número de dados, mas sim dados qualitativos que representem os diversos sujeitos em suas percepções individuais. Eis a razão de, apesar de termos feito uma pesquisa com o total de 70 estudantes, as rodas de conversas serem divididas em dois grupos. Seja com ou grupo maior ou com o reduzido, foi possível estabelecer as conexões necessárias para compor os dados, a fim de buscar responder os questionamentos estabelecidos nos objetivos geral e específicos desta pesquisa.

A primeira provocação que Flávio fez foi em relação à percepção que eles tiveram da letra da música. O estudante K. relatou como a mídia, a TV, os adultos e a sociedade enxergam a população jovem, ou seja, com uma certa censura e *desvalidação*<sup>11</sup>, tirando os méritos de vivências dos jovens. Ele ainda fez uma observação muito dura: “[...] eu conheço adolescentes que viveram coisas que adultos com 30 ou 40 anos nunca viveram ou passaram” (K., 2023). Esse apontamento de K. nos direciona o olhar para esse jovem que vem se construindo a partir de uma realidade empobrecida, que é carregada de privações e cheia de responsabilidades que deveriam ser apresentadas ao mundo adulto.

O aluno K. segue argumentando que a sociedade não legitima as experiências vividas pelos jovens, sendo que essas vivências vêm construindo esses sujeitos e já apontam para os adultos que virão a ser: “Eles minimizam as nossas vivências só por sermos adolescentes, só por sermos jovens” (K., 2023). Diante da fala do estudante, Flávio traz a ideia dos estereótipos que são estabelecidos sobre os jovens pela mídia. Buscando um recorte menor, ele pergunta o que a mídia fala do jovem de Terra Vermelha. Esse questionamento começa a fomentar a ideia de como os estudantes são enxergados e os faz refletir sobre como enxergam a si mesmos.

Como resposta, ouvimos então: “favelado”, “marginal”, “pobre”, “traficante”. Groppo (2017) afirma que as imagens da juventude como perigo e da juventude como transição, combinadas, reforçam o poder das instituições sociais e dos adultos sobre os jovens, tratados como seres

---

<sup>11</sup> O estudante usa um neologismo para trazer uma ideia de negação da validação das características da juventude.

vulneráveis ou incapazes, porque ainda incompletos, em formação. Tais imagens tendem a desconsiderar as perspectivas distintas dos jovens acerca do mundo e do tempo, desvalorizadas diante da suposta superioridade da “experiência” dos adultos. Dificultam o diálogo entre as gerações, porque levam a pensar que os adultos nada têm a aprender com os mais jovens.

Outras falas se somaram as primeiras, mostrando o entendimento dos jovens sobre os estigmas que recaem sobre eles: “[...] lixo, sem responsabilidade”, “[...] falam que não presta, não faz nada, só pensa em besteira, não quer nada com nada”, “[...] que não precisam se preocupar com nada, que os mesmos só ficam em redes sociais e não fazem nada, não trabalham, não pagam conta e essas coisas”, “[...] falam mal sobre a maioria dos jovens, por generalizarem que eles só pensam em diversão, perdendo o futuro por esta causa”, “[...] como jovem, costumo escutar que estamos na fase de aprendizagem, diminuindo e minimizando as vivências dos jovens (principalmente de periferia)”, “[...] que devemos criar maturidade, levar as coisas mais a sério, que somos novos demais para algumas coisas e velhos demais para outras”.

Ainda que a sociedade tenda a desvalorizar os saberes dos jovens empobrecidos por dois aspectos (por serem jovens e por serem periféricos), as juventudes resistem. Os termos depreciativos que os alunos mencionam em resposta à pergunta do Flávio são por eles mesmos criticados e rejeitados, mostrando que as juventudes periféricas resistem, que não aceitam passivamente o que dizem sobre elas, que vêm buscando vias de transformação do pensamento social. É o que fica evidenciado na fala do aluno Y:

Eu percebo que está mudando, a TV traz muito o destaque para os jovens, principalmente pelo R5 coletivo (coletivo da região 5), do CRJ, eles estão impulsionando a visibilidade dos jovens e, como que eu posso dizer, a (pausa) forma como a sociedade, que foi até falada aqui pela música, vê o jovem. O CRJ e o R5 coletivo tentam mudar essa visão, trazer uma visão nova de mais capacidade e de mais experiência para essa juventude (Y., 2023).

As culturas juvenis das quais temos nos aproximado durante esta pesquisa têm evidenciado a necessidade que o jovem periférico tem de se mostrar contrário ao estereótipo que a sociedade elaborou sobre ele. Flávio aborda que essa vertente de um olhar diferenciado para esses jovens de periferia não é um movimento antigo, pelo contrário, é algo novo que vem se estabelecendo a partir da força dos jovens e de políticas públicas voltadas para os territórios em situação de vulnerabilidade social. Flávio também chama a atenção para a diversidade cultural que constitui e é constituída pelas juventudes, pois juventude é uma categoria diversa, atravessada pelas dimensões da vida.

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).

O olhar de ressignificação da periferia como um lugar de vivência, de experiência, de saberes e de cultura tem contribuído para a formação dos jovens em uma perspectiva emancipatória, de valorização e empoderamento, em contraposição ao discurso massificador da mídia, de exposição da periferia como lugar de violência, do tráfico, da pobreza e da criminalidade. As juventudes periféricas impõem suas culturas e ganham espaço por meio da resistência. Esse movimento reforça a ideia de que na periferia há experiências. Tem jovens fazendo arte, fazendo música, no teatro, na dança, produzindo cultura e conhecimentos que constituem as identidades desses sujeitos.

Os jovens periféricos se constroem a partir também das observações e, ao observar como são vistos, recusam os estereótipos que lhes são atribuídos. Durante a constituição da individualidade, os jovens buscam suas próprias características, pensamentos, suas opiniões. Mesmo que isso faça desconstruir laços e relações, o jovem “[...] interpreta a sua posição social, dá um sentido ao conjunto de experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade: a forma como ele se constrói e é construído socialmente, como se representa como sujeito, é fruto desses múltiplos processos” (Dayrell *apud* Amaral, 2014, p. 38).

Muitas vezes, a resistência dos jovens ao que lhes é imposto soa como rebeldia, e esse é um grande dilema dentro da educação Marista. Quando a escola diz que quer formar cidadãos de valor, é necessário entender que valores são esses. Será que esses estudantes entendem que se eles não se adequarem ao que a escola traz de valores humanos eles serão jovens sem valor? A escola precisa fazer um movimento de olhar a juventude periférica de Terra Vermelha e buscar entender quais são seus anseios, precisa dialogar com os valores desses jovens periféricos.

Entendemos que esses valores delineiam a cultura juvenil e por ela são delineados. Quando falamos que o território empobrecido tem saberes e os jovens disseram isso em suas considerações, é exatamente essa visão que temos, a cultura da periferia é a transcrição da identidade desses jovens. As manifestações culturais juvenis, seja o *funk*, o *trap*, as batalhas de rima, o grafite, todas essas vertentes ajudam a comunidade a se enxergar para além dos estereótipos da marginalidade.

O estudante K. volta a ponderar sobre como a grande mídia, formadora de opinião em massa, tende a perpetuar esse cenário pejorativo da periferia. Ele diz que há canais de televisão, citando a TV cultura, que tendem a mostrar um lado mais humano, social, cultural da periferia. Já os grandes canais de televisão reforçam a ideia de um local de violência, marginalidade, como se tudo que viesse desses contextos empobrecidos não tivesse valor: “Essas emissoras maiores parecem que não ligam em valorizar o próprio jovem” (K., 2023).

Como temos discutido nesta pesquisa, o papel da escola é fundamental para reverter esse cenário de desvalorização das juventudes empobrecidas. Isso pode ser constatado pela visão que os nossos estudantes têm da escola Marista, depositando nesse espaço a confiança para a construção de um futuro melhor. Concordamos com Barreto e Barreto (2005) que o aluno que procura a escola acredita que ela vai ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários para uma vida melhor e socialmente mais valorizada.

Sobre a relação dos alunos com a instituição, Flávio pergunta: “O que essa escola fala sobre os jovens?”.

Ainda que os alunos entendam a importância da educação em suas vidas, temos consciência de que as desvantagens que os alunos de classes empobrecidas, por fazerem parte de classes inferiorizadas, têm em relação aos das classes abastadas, dificilmente serão superadas somente pela escolarização. Para que a escola realmente oportunize uma transformação social, precisa trabalhar com mais do que conteúdos, em uma perspectiva crítica e de maneira intersetorial, na relação com outras instâncias sociais. Quando os jovens não percebem isso, acreditam que o sucesso ou fracasso é apenas fruto do esforço pessoal.

Contudo, não é com base no pensamento crítico que as escolas têm funcionado. Quando os estudantes trazem as respostas “[...] a escola diz que precisamos ter um pensamento crítico, mas quando damos a nossa opinião os mesmos querem censurar, que somos o futuro do Brasil, mas não nos levam a sério” ou “[...] a escola só quer que a gente estude, não se importa com os problemas fora dela”, o que parecem nos dizer é que a escola é um espaço fechado em si mesmo, que não consegue transpor os próprios muros, que não consegue dialogar com a comunidade e como o mundo dos jovens. Outro aluno ainda complementa: “[...] nos dão a oportunidade de promover a liderança juvenil, dando ênfase às nossas conquistas e decisões” (S., 2023).

Na mesma direção, A aluna M. revela algumas dificuldades de ser jovem em espaços nos quais o discurso sobre a criticidade social se faz presente, mas em que as práticas caminham em outra direção.

Não é fácil ser jovem ou adolescente, as pessoas querem que a gente tenha um pensamento crítico, certo? só que é uma redoma de vidro, elas querem que a gente veja além dessa redoma, mas a gente não pode sair dela. E eu acho que isso acaba com o sendo crítico, isso cria adultos manipuláveis (M., 2023).

Parece-nos bastante contraditório educar para a liberdade em um ambiente de aprisionamento. O que faz com que a aprendizagem seja única e particular não é assimilar a realidade de forma direta, mas possibilitar o contato com outras consciências e realidades (Carrano, 2005), possibilitar a forma criativa de ser e fazer, de pensar diferente e de dialogar:

Eu acredito que quando você fica nesse ambiente que proporciona pouco conhecimento, você se mantém nessa caixa fechada, porque sua criatividade, seu jeito de fazer diferente se prende ali, porque não te dão liberdade de você raciocinar melhor, ahhh não faz desse jeito não, é esse jeito aqui que eu estou te ensinando e é isso aqui que você vai fazer, e ele te proíbe de você pensar diferente e pensar melhor. Porque na outra escola eu estava prendendo uma coisa que eu vejo que é muito forte aqui, que é a questão do debate, você questionar as coisas, que é uma coisa muito interessante” (E., 2023).

Complementando a fala de E., o estudante Y. traz uma reflexão interessante sobre a régua com que são medidos. Ele entende que o ambiente em que está inserido muda o pensamento e conta que, quando estudava na escola Darcy Ribeiro, a percepção que ele tinha de si mesmo era de bom aluno, o que foi totalmente anulado quando chegou ao Marista. Ele costumava ensinar aos alunos dos 9º anos estando ainda no 7º ano. Esse cenário mudou quando se deparou com um ensino mais “puxado”, com conteúdos mais difíceis. O estudante, então, concluiu: “[...] o lugar que a gente está define muito o nosso conhecimento” (Y., 2023).

Entendemos que podemos repensar essa fala, a fim de buscar redefinir os lugares de saberes. Se o nosso saber fosse definido apenas pelo lugar em que estamos inseridos, os sujeitos das periferias estariam destinados a vivenciar um ciclo de pobreza que nunca poderia ser rompido. Todavia, entendemos que há saberes, culturas, conhecimentos em territórios periféricos.

Acreditamos que a escola pública é potencial lugar de saberes e também de transformação. Há nesse espaço um esforço de muitos agentes dispostos a mudar a realidade da educação no Brasil. Isso pode ser visto pelo grande número de estudantes que lutam para adentrarem nos Institutos Federais, Universidades Federais, espaços públicos de educação que são almejados pelos sujeitos que vivem em realidade social privilegiada, mesmo possuindo todos os recursos

financeiros possíveis para estudarem em instituições privadas. Essa busca é pela excelência de ensino que essas instituições oferecem.

Não queremos aqui dizer que apenas os Institutos Federais e as Universidades Federais apresentam um ensino de qualidade, excluindo as escolas públicas na educação básica. Entendemos que há, sim, um bom ensino nas escolas públicas, mas que as escolas públicas em regiões centrais, com população de maior poder aquisitivo, e de periferia apresentam diferenças significativas que impactam na qualidade de ensino oferecida. Nas regiões mais ricas, as escolas tendem a oferecer um ensino de mais qualidade, visto a melhor infraestrutura que apresentam. As salas de aula são bem equipadas, têm acesso às tecnologias, bibliotecas estruturadas e ambientes mais propícios à aprendizagem.

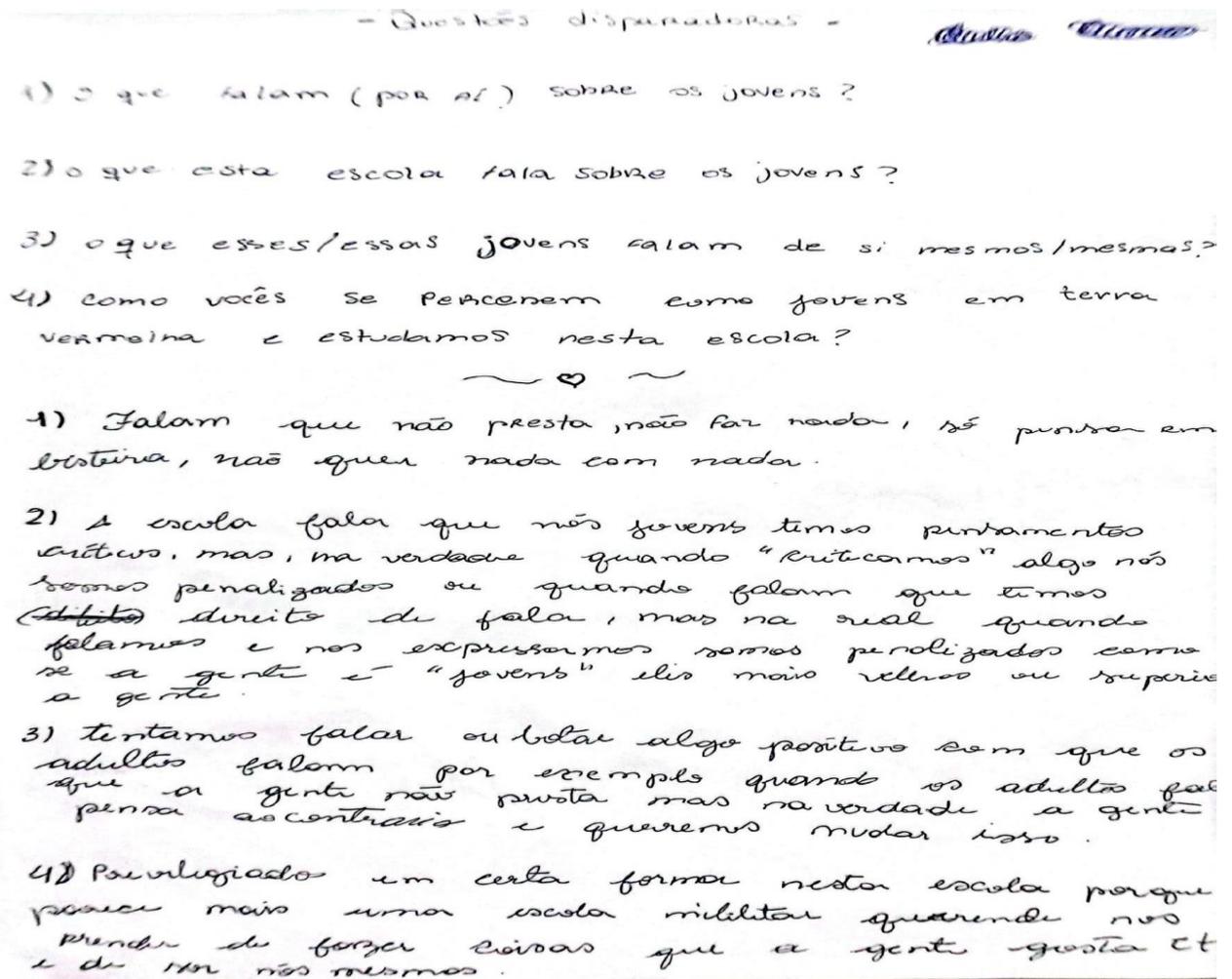
Não apenas isso, mas há também um investimento em atividades extracurriculares, como esportes, idiomas e artes. Para além das questões estruturais, os professores dessas escolas tendem a ter melhores condições de trabalho, o que atrai profissionais mais qualificados e professores efetivos. Em contraste, as escolas localizadas em regiões de periferia enfrentam desafios, como a falta de recursos básicos, estudantes defasados em relação aos conteúdos, materiais didáticos insuficientes e poucos investimentos em atividades complementares.

Outro fator que dificulta uma boa qualidade de ensino nas regiões periféricas é a alta rotatividade dos professores, além de um alto número de professores em contratação temporária, dificultando um trabalho sequencial. Por fim, a violência nas proximidades da escola pode afetar negativamente o ambiente de aprendizagem. Essas disparidades contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais entre alunos de diferentes regiões.

O que necessitamos são políticas públicas que possibilitem uma educação de qualidade desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, pois essa formação básica perpassa a construção dos sujeitos que serão os cidadãos que formarão a nossa sociedade.

Deixamos um questionário, de um estudante, que nos mostra a percepção de como ele se enxerga e como ele considera que é enxergado.

Figura 7- Produções a partir da roda de conversa 5



CS Digitalizado com CamScanner

Produção feita pelos estudantes A., C e GH (2023).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido por meio dos diálogos realizados com os estudantes da Escola Marista Champagnat Terra Vermelha nos aproximaram das temáticas acerca da juventude e da pobreza, que sempre fizeram parte do nosso cenário de educação como professores. As experiências que esses alunos empobrecidos apresentaram em relação à construção das suas identidades nos possibilitaram reconhecer que as muitas juventudes estão presentes na escola e que requisitam serem vistas, pensadas, consideradas.

Durante a jornada de pesquisa, conhecemos mais detidamente os jovens, seus saberes, a condição juvenil e as identidades que foram construindo, a partir de tudo que experimentam e vivenciam dentro da comunidade em que moram. A relação estabelecida com seus pares, seus familiares, igreja, professores faz com que se construam de forma plural, diversa, multifacetada, pois a constituição dos jovens como sujeitos está comprometida com uma multiplicidade de repertórios sociais diferenciados, coerentes ou contraditórios (Lahire, 2005).

Os elementos contraditórios da condição juvenil colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em questionamento, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral, o que pudemos constatar durante nossas rodas de conversa. Os jovens, buscando a superação diante das situações de pobreza a que são submetidos, recorrem às variadas manifestações das culturas juvenis existentes na comunidade, como forma de dizer à sociedade que na periferia há pessoas de bem, trabalhadoras, para além da visão estereotipada de violentas.

Aproximarmo-nos desses jovens e entender os contextos empobrecidos nessa escola de Terra Vermelha foi extremamente desafiador, pois foi preciso um distanciamento emocional para um olhar mais crítico da atuação da escola e de observação das práticas pedagógicas, buscando compreender de que forma a instituição entendia esses jovens em condição de pobreza.

Constatamos, por meio da pesquisa, que apesar de a escola ter sido pensada para os pobres, como definiu São Marcelino Champagnat, e que atende hoje cerca de 647 estudantes do Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio, não possui em seus documentos oficiais nenhum estudo diretamente ligado à pobreza e à desigualdade social. Não estamos dizendo, com isso, que não existe um olhar da escola para os empobrecidos, pelo contrário, identificamos na fala dos jovens participantes desta pesquisa que se sentem, muitas vezes, privilegiados por estarem nesse espaço formal de educação, que consideram de qualidade.

Assim como a escola não apresenta, em seus documentos, o debate sobre pobreza e desigualdade social, verificamos que boa parte dos estudantes não conseguia entender essa condição em que vivem, pois apenas concebiam como pobres os que estavam em condição de extrema pobreza. O fato de ter uma casa, um telefone, o acesso a algumas formas de lazer, na percepção desses jovens, os excluía de serem pobres. Essa percepção de pobreza reduzida à ausência de renda é a percepção que Cararo (2015) afirma precisar ser ampliada, pois a pobreza é um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado.

As rodas de conversa abriram caminhos para trocas entre nós, os jovens e os colaboradores, todos imbuídos do mesmo propósito de se construir a partir das experiências trocadas. Temos dito que os jovens se constroem a partir das vivências e observações, como sempre pontua Groppo (2004), mas não podemos limitar essa construção à juventude. A nossa transformação pessoal foi conjunta, ao observarmos e vivenciarmos a realidade desses sujeitos e como eles lidam diariamente com a condição empobrecida em que vivem.

Identificamos, nessa escola, que há preocupação para além dos conteúdos formais de educação. Há uma intenção de formar bons cidadãos para a sociedade. Nosso questionamento foi na direção de entender que tipo de cidadão é esse. A escola considera apenas um tipo de bom cidadão? Precisaremos pensar em outra pesquisa para aprofundar esse debate? Como formar um bom cidadão se temos tantos cidadãos se construindo diferentemente?

A incapacidade de entender a juventude dificulta os diálogos, principalmente nos espaços escolares, tão cheios de regras e de limitações, que limita e que engessa os jovens. A impressão que eles têm é de que a escola não os representa, por isso talvez essa seja a razão de a escola ser tão desinteressante para eles. Não deve ser fácil para os estudantes assumirem um personagem que não são, pois a escola produz esse cenário. Eles não podem usar a roupa que têm, não podem usar os acessórios que no dia a dia fazem parte do seu corpo, como se fosse um membro. Ao saírem da escola, logo nos primeiros passos, os meninos colocam o boné, o cordão, as meninas já levantam a bermuda apenas para voltarem a ser quem são. Quem eram eles antes de adentrar o ambiente escolar?

A tentativa da escola de homogeneizar os jovens está fadada ao fracasso, pois eles sempre serão muitos, a condição juvenil sempre será diversa, as vivências e observações sempre serão plurais. Assim como as juventudes, os territórios são diferentes, as condições totalmente adversas, as lutas são desiguais e o estigma já estabelecido para alguns. As políticas públicas precisam ser

pensadas para essa diversidade, caso contrário, perpetuarão o abismo que há entre os que estão na periferia e os que vivem em territórios privilegiados. Precisamos de “dias felizes” para todos e não para parte deles.

Entendemos que a escola não tem um papel messiânico, mas ela precisa ser um lugar de escuta para esses jovens. Essa escuta facilitará a compreensão da identidade desses sujeitos que se constroem permanentemente pela interação do seu eu com a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais e as identidades que esses mundos oferecem (Hall, 2005).

A identidade desses jovens precisa adentrar a escola, sendo visibilizada e valorizada, mas o que vemos é um caminho contrário: a escola desconsiderando as diversidades e as especificidades dos sujeitos. As identidades juvenis são potentes, ilimitadas e a escola, por sua vez, precisa encarar o desafio de acolher essas identidades; para além do acolhimento, precisa entender essa pluralidade de juventudes.

A preparação da escola junto à equipe pedagógica, professores e toda comunidade escolar possibilitará encurtar a distância entre esses atores. Os professores saem despreparados das universidades e faculdades para lidar com jovens em contextos empobrecidos. Perdidos em face da realidade dos contextos sociais dessas escolas, tendem a ver esses estudantes como desinteressados, incapazes, fazendo sempre um nivelamento por baixo, entendendo que é o suficiente. Por outro lado, como ouvimos em muitas escutas, principalmente como eles são vistos, a realidade é que os profissionais não passam segurança e não conseguem mostrar que um mundo melhor é possível.

Por fim, depois de muitas pesquisas, leituras, conversas e escritas, percebemos que ainda há muito para se entender. Há um caminho longo para compreender a juventude, acolher suas diversidades, incorporá-las às práticas pedagógicas e, principalmente, ter um espaço onde os jovens sejam pensados em suas individualidades. Assim como na canção de MC César que diz “como era doce o sono ali”, fazendo referência ao território em que vivem os jovens empobrecidos, poderíamos dizer que os jovens periféricos, com suas vivências e experiências, têm muito a nos ensinar. Precisamos entender que o lugar de onde vêm e os sofrimentos pelos quais passaram não são definidores da queda dos sujeitos empobrecidos, mas sim da resiliência de continuar a jornada para uma mudança da realidade.

A fala de Fagundes “Aqui, a gente, na maioria das vezes, nem tem chance de sonhar”, indica que nem mesmo essa chance é dada aos sujeitos periféricos. Percebemos que os sonhos estão longe desses jovens, pois a realidade é mais urgente do que os sonhos do futuro. A pobreza é um fator que demanda uma resolução que não pode esperar, a fome não espera, a violência não espera, a falta de uma família não espera, as demandas do lar não esperam, a pobreza multifacetada não espera.

Almejamos que nossos jovens periféricos, cheio de saberes e potencialidades, possam ser vistos e ouvidos; que eles se entendam como pobres, mas em uma pobreza transitória, que poderá ser transformada pela educação, pelas experiências e pelas oportunidades que receberão durante a vida. que eles recebam não piedade, mas oportunidades, não armas, mas livros, não olhares de reprovação, mas mãos estendidas para colocá-los em lugares sonhados e não naqueles que lhes foram impostos pela burguesia. Os jovens não podem mais esperar para o “dia nascer feliz”.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1996.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 25-36, dez. 1997. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781997000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2024.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis**. In: Novaes, Regina et al. (orgs.). *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: Unirio, 2016
- ALVAREZ, L. Prefácio. In: GARCIA, A. V. et al. (org.). **Reflexões sobre a pobreza concepções, enfrentamentos e contradições**. Educação, Pobreza e Desigualdade social. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. (Recurso eletrônico *on-line*).
- AMARAL, Márcio de Freitas do. Culturas juvenis e experiência social: reflexões sobre os jovens na contemporaneidade. **Educação em Revista**, Porto Alegre, n. 104, p. 36-38, jun. 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. 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/zip/modulo-4.zip>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.** v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. DOI: 10.1590/es0101-73302018206868.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, Cinthya Cristiane Galvão dos Santos. **Educação, pobreza e desigualdade social: o processo de escolarização nas famílias de baixa renda e suas implicações no desempenho escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático**. Trad. Gareschi, P. A. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BELLUZZO, Lilia. **O lado intangível da pobreza: um estudo de caso na região da Brasilândia**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouc, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providência. Brasília, 2009. (revogada).

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007

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) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CARNEIRO, Carla Bronzo 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. Identidades Juvenis e Escola. *In:* BRASIL. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005. p. 153-164.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.

CARRANÇA, T. Cotas raciais forma mais efetivas do que por renda, afirma estudo. **Valor Econômico**, São Paulo, 10 jun. 2019

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cad. Pesqui.**, n. 116, p. 143-176, 2002.

CERQUEIRA, F. S. **Juventude, violência simbólica e corpo:** desvelando relações de poder no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CIDADE, Elívia Camurça. **Juventude em condições de pobreza:** modos de vida e fatalismo. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o Mito da Periculosidade. *In:* FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. (orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 19-37.

CREPOP. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS**. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2008.

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A Pobreza como um Fenômeno Multidimensional. **RAE** – Eletrônica, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2002.

DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. *In:* ALVAREZ, Sônia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos:** novas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. p.15 - 60

DANTAS, Lúcio Gomes. **A escola e a opção pelos pobres**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? reflexão em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, Out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. **A Juventude no Brasil: Questões e Desafios**. Sesi, 2014, Disponível em: [http://www.cmjbh.com.br/arq\\_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf). Acesso em: 21 ago. 2024.

DUMKE, J. L. A formação das identidades das juventudes contemporâneas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 23, n. 43, p. 62–75, 2013.

ENGUIITA, Mariano. F. **Educar en tiempos inciertos**. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

ERIKSON, E. Identidade, juventude e crise. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.

FREITAS, Nilson Almino de; MARQUES, Francisco Renan Dias. A educação não escolar na periferia pode ensinar algo para a escola? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. de Oliveira. Educação e pobreza: uma construção histórico-social. **Journal of Education Science and Health**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–16, 2021. Doi: 10.52832/jesh.v1i2.15. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/jesh/article/view/15>. Acesso em: 13 out. 2023.

GOMES R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. edição. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-108

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última década**, Santiago, v. 18, n. 33, p. 11-26, dez. 2010

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista do COGEIME**, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 14, mar. 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes: Sociologia, Cultura e Movimentos**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 143–155, 2012. DOI 10.22420/rde.v5i8.53.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Brasília: IPEA, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IJSN. **Pesquisa de Monitoramento e Avaliação dos Centros de Referência das Juventudes (CRJS) Terra Vermelha e Feu Rosa**. Vitória, 2023. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/paineis-interativos/ocorrencias-letais>. Acesso em: 25 jan. 2024

IJSN. **Diagnóstico dos equipamentos públicos: aglomerado de Terra Vermelha**. Relatório 1. Vitória, 2011.

IJSN. **Evolução da Pobreza no Brasil e no Espírito Santo entre 2012 e 2021**. Vitória, 2022.

IJSN. Extrema Pobreza no Espírito Santo: análise de uma simulação de transferência de renda a partir da matriz de insumo-produto. **Caderno DRS 08**, Vitória, 2022.

IJSN. **Juventudes**. 2º trimestre de 2024. Vitória, 2024.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, set. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 3-48, jan. 2006.

LEITE, Izildo Corrêa. **As concepções de pobreza como construções científicas, ideológicas e políticas na/para a América Latina**. XIX Congresso Latino-Americano de Sociologia, ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia), Santiago, Chile, 29/09 a 04/10/13.

LEITE, Izildo Corrêa. **Desconhecimento, piedade e distância: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza**. Tese (Doutorado em Sociologia) — Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARISTA, **Projeto Político-Pedagógico Pastoral Marista Champagnat Terra Vermelha**. Vila Velha, 2022.

MATIAZZI, Shellen de Lima. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MATTOS, R. F. S. **Desigualdade sócio-espacial e violência urbana: a Região Metropolitana da Grande Vitória**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MATTOS, R.; ROSA, T. da S. **Reestruturação econômica e segregação socioespacial: uma análise da Região da Grande Terra Vermelha.** In: I Seminário Nacional do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: Uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MENDES, R.; DONATO, A. F. Território: espaço social de construção de identidades e de políticas. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2003. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/114>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MENDES, Leticia Maria Borlini. **Os efeitos da Pandemia da Covid 19 na educação de estudantes do Ensino Médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social:** o caso de uma escola particular do município de Vila Velha/ES. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MENEGHETTI, A. **Os Jovens e a Ética Ôntica.** Ontopsicológica. Restinga Seca: Editora, 2013.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político.** Barcelona: Paidós, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NERI, M. C. **Mapa da Nova Pobreza.** Rio de Janeiro: FGV Social, 2022.

NERY, Carmen. **Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos.** IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos#:~:text=de%20Indicadores%20Sociais-,Extrema%20pobreza%20atinge%2013%2C5%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas%20e%20chega,maior%20n%C3%ADvel%20em%207%20anos&text=Em%202018%2C%20o%20p%C3%ADs%20tinha,a%20condi%C3%A7%C3%A3o%20de%20extrema%20pobreza>. Acesso em: 25 ago. 2024.

NUSSBAUM, Martha. **Hiding from humanity:** disgust, shame, and the law. Princeton (USA): Princeton University Press, 2004.

OLIVEIRA, Flávio Gonçalves. **Culturas Juvenis e Educação Escolarizada:** movimentos Culturais em Contextos Empobrecidos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948].

OXFAM BRASIL. **Cultura e apropriação da cidade por meio de iniciativas juvenis.** 2015. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/cultura-e-apropriacao-da-cidade-por-meio-de-iniciativas-juvenis/>. Acesso em: 28 maio. 2024.

RAMOS, M. **Vida Maria**. [Filme-vídeo]. Produção de M. Ramos e Joelma Ramos. Direção de M. Ramos. Ceará, 2006. Duração: 9 minutos. Data de acesso: 25 jan. 2024.

REIS, Elisa Pereira, Percepções da Elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 143-152, fev. 2000.

SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.**, v. 13, n. 2, p. 239-252, 2017. ISSN 2226-4000.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 74-94

SAYAGO, Óscar Armando Pérez (org.). **O projeto educativo de Francisco**. Curitiba: PUCPRESS, 2019. 352 p. (Coleção evangelização; v. 1).

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 107-115, 2003.

SILVA, Analise de Jesus da. **Jovens Estudantes Pobres**: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, L. C. Pesquisa-ação: interfaces com a prática de ensino e o estágio supervisionado. *In*: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (org.). **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 13 -28.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. Aglomerados periféricos: a expressão da tradicional pobreza e da segregação nas cidades brasileiras. **Fronteiras, [S. l.]**, v. 21, n. 38, p. 198–222, 2019.

SPERANDIO, Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp. **Educação e Pobreza**: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SPOSATI, Aldaíza. O Primeiro Ano do Sistema Único de Assistência Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 87, 2006.

SPÓSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

SOARES, S. S. D. **Educação**: um escudo contra o homicídio? Brasília: IPEA, 2007.

SOUZA, Jessé. Senso comum e justificação da desigualdade. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009. p. 41-48.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território da Divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009. p. 57-72.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e Pobreza no Brasil. **Cadernos Adenauer**, ano VII, n. 2, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2020.

VIANA, Nildo. Juventude e identidade. **Estudos**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 145-154, jan./fev. 2009.

VILA VELHA, (Município) Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Vila Velha em dados: perfil socioeconômico por bairros**. Vila Velha, 2013.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. **The spirit level: why equality is better for everyone**. London (UK): Penguin, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. A pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012a.

YAZBEK, Maria Carmelita. Poder político e gestão pública: questões e debates contemporâneos - entrevista especial com Geraldo Di Giovanni. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 1, p. 365-378, 26 jul. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/7334/5131>. Acesso em: 15 abr. 2024.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2012b.

ZANOTELLI, L. C. **Fragmentações sócio-espaciais e criminalidade violenta: o caso de Terra Vermelha- Aglomeração de Vitória-ES**. Versão. *In*. Encontro Estadual de Geógrafos do Espírito Santo. Vitória: AGB, 2004.

**ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE SI?", sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador professor Dante Leonardo Monteiro Carlos, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/05/2023 a 31/08/2023, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Vila Velha, 04 de Abril de 2023.

**Neide Aparecida Lebarcky**  
Diretora Escolar  
Escola Marista Champagnat  
de Terra Vermelha

Neide Aparecida Lebarcky  
Diretora da Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

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

**1. TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)**

Vitória/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Ofício nº \_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Ao sr/sr<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Prezados (as),

Vimos, por meio deste instrumento, pedir sua autorização para que filho (a) possa participar da realização da pesquisa intitulada **“IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE SI?”**, desenvolvida pelo pesquisador prof. ° Dante Leonardo Monteiro Carlos. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, junto ao Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões e tem como objetivo dialogar com a cultura juvenil, em contextos empobrecidos e compor momentos culturais com a escola no intuito de pensar possibilidades de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza na constituição dos jovens, tendo como lócus de investigação uma escola de ensino médio, localizada na periferia do município de Vila Velha-ES.

A investigação se dará em uma unidade escolar de ensino médio localizadas no bairro Terra Vermelha região periférica do município de Vila Velha-ES, e envolverá estudantes do 9ºs, totalizando 70 alunos, aproximadamente. A unidade escolar foi escolhida por estar situada em região periférica, marcada pela realidade empobrecida e pela alta vulnerabilidade social, afetando principalmente os jovens residentes nesses territórios. A coleta dos dados se dará no

primeiro semestre de 2023 e no segundo semestre do mesmo ano serão feitas as análises e as discussões.

As atividades a serem realizadas são consideradas seguras, mas é possível ocorrer de os participantes se sentirem tímidas e envergonhadas em participar. Para resolver esse problema, estaremos sempre conversando com os estudantes para que elas se sintam confortáveis. Caso aconteça algo errado, podem procurar o responsável da pesquisa: Prof. Dante Leonardo Monteiro Carlos na própria escola ou através do e-mail [danteporting@gmail.com](mailto:danteporting@gmail.com) ou pelo telefone (27) 999275189 para conversarmos sobre o ocorrido. Pode procurar, também, o pedagogo da unidade escolar. Estaremos à sua inteira disposição para todos os esclarecimentos necessários.

Esta pesquisa poderá, eventualmente, causar momentos de timidez aos participantes que, caso ocorram, serão trabalhados pelo proponente em forma de conversas mediadas pelo corpo pedagógico da escola. No entanto, a participação é, exclusivamente, voluntária, livre e consentida. Nenhum estudante será obrigado a participar das atividades previstas nos movimentos culturais

Acerca dos benefícios prováveis, os participantes da pesquisa poderão, de maneira direta e participativa, demonstrar seus saberes e culturas, refletir sobre seus contextos de vida e ampliar os conhecimentos sobre si mesmos. Esse período de pesquisa poderá contribuir para que os sujeitos jovens rompam com as visões estereotipadas que, historicamente, foram construídas sobre eles.

Há muitas coisas boas que podem acontecer na pesquisa, como: a) pensar uma escola que seja legal para todos os alunos; b) poder aprender com os amigos e mostrar para a comunidade escolar aquilo que o estudante sabe fazer de legal; b) estar na escola e ter aulas mais criativas; c) aprender sobre como enfrentar situações desafiadoras no cotidiano e refletir sobre seus projetos futuros. Será um momento de grande aprendizagem para todos nós.

A sua participação será por meio das rodas de conversas, das oficinas culturais que serão realizadas nas aulas de Língua Inglesa, Projeto de vida e de Língua Portuguesa se estabelecendo assim, uma atividade interdisciplinar, onde serão abordados temas que possam fomentar a percepção das identidades juvenis que os estudantes produzem e de que

forma essas culturas de territórios empobrecidos ajudam a formar essas identidades.

O tempo estimado de cada encontro será entorno de duas horas, onde temas disparadores serão abordados por colaboradores, como professores de dança, Slams, poetas e outros convidados que possam fomentar uma discussão que traga uma reflexão para essa construção de identidades. Os participantes depois dessas oficinas participarão de rodas de conversas que serão gravadas e, recurso de áudio e vídeo, além de registro por imagens para posterior análise de dados.

As atividades serão realizadas no horário de aula, sem nenhuma necessidade de estar na escola outros momentos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes e jovens que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa, iremos publicá-la na Ufes ou em eventos, porém sem citar os nomes, suas opiniões, entre outros. A imagem ou voz só serão divulgadas mediante o consentimento do participante e com a autorização de seus responsáveis, com a assinatura de autorização.

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.

A pesquisa se realiza dentro de princípios éticos, sendo apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ufes e visa a produção de conhecimentos comprometidos com o direito à Educação para todos. As atividades serão realizadas no turno em que seu filho(a) estuda e dentro da própria unidade escolar, sem nenhuma outra atividade externa. O pesquisador poderá ser acionado a qualquer momento nos casos de dúvidas sobre a pesquisa.

Essa pesquisa se baseia na resolução Resolução 466/12: garantia de sigilo; de privacidade; de retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa; de ressarcimentos das despesas com a participação na pesquisa; do direito a buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

O participante poderá contactar o Comitê de Ética em Pesquisa para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa e que o contato poderá ser feito: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

O pesquisador poderá ser acionado no caso de dúvidas para a pesquisa na própria escola ou através do e-mail [danteporting@gmail.com](mailto:danteporting@gmail.com)

### **Autorização**

- ( ) sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz
- ( ) não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz
- ( ) autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz

Certos de contarmos com essa valiosa parceria, agradecemos.

\_\_\_\_\_  
Prof.º Dante Leonardo Monteiro Carlos  
Pesquisador\_\_

\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Renata Duarte Simões  
Orientadora

Termo de autorização Eu \_\_\_\_\_ autorizo o/a  
estudante \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa  
“Cultura juvenil e os efeitos da pobreza e extrema pobreza na constituição dos jovens no  
município de Cariacica-ES”, após leitura do Termo de Assentamento Livre e Esclarecido  
(TALE).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE SI?

**Pesquisador:** DANTE LEONARDO MONTEIRO CARLOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68914323.2.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.148.711

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2107860.pdf	06/06/2023 11:50:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Comite.pdf	06/06/2023 11:50:01	DANTE LEONARDO MONTEIRO	Aceito
Investigador			CARLOS	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	06/06/2023 11:49:13	DANTE LEONARDO MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/06/2023 11:49:02	DANTE LEONARDO MONTEIRO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	06/06/2023 09:47:52	DANTE LEONARDO MONTEIRO	Aceito
Brochura Pesquisa	RODAS.pdf	06/06/2023 09:46:43	DANTE LEONARDO MONTEIRO	Aceito
Outros	carta.pdf	05/04/2023 22:52:01	DANTE LEONARDO MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAFINAL.pdf	02/04/2023 13:35:03	DANTE LEONARDO MONTEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)**

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

**1. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Você está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa **“IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE SI?”**. Seu responsável permitiu que você participe. A participação é voluntária e livre e você poderá desistir, caso queira ou não se sinta confortável.

As atividades a serem realizadas, caso você aceite, são consideradas seguras, mas é possível ocorrer de as pessoas se sentirem tímidas e envergonhadas em participar. 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: Prof. Dante Leonardo Monteiro Carlos na própria escola ou através do e-mail [danteporting@gmail.com](mailto:danteporting@gmail.com) ou pelo telefone (27) 999275189 para conversarmos sobre o ocorrido. Pode procurar, também, o pedagogo da unidade escolar.

Esta pesquisa poderá, eventualmente, causar momentos de timidez aos participantes que, caso ocorram, serão trabalhados pelo proponente em forma de conversas mediadas pelo corpo pedagógico da escola. No entanto, a participação é, exclusivamente, voluntária, livre e consentida. Nenhum estudante será obrigado a participar das atividades previstas nos movimentos culturais

Acerca dos benefícios prováveis, os participantes da pesquisa poderão, de maneira direta e participativa, demonstrar seus saberes e culturas, refletir sobre seus contextos de vida e ampliar os conhecimentos sobre si mesmos. Esse período de pesquisa poderá contribuir para que os sujeitos jovens rompam com as visões estereotipadas que, historicamente, foram construídas sobre eles.

Há muitas coisas boas que podem acontecer na pesquisa, como: a) pensar uma escola que seja legal para todos os alunos; b) poder aprender com os amigos e mostrar para a comunidade escolar aquilo que você sabe fazer de legal; b) estar na escola e ter aulas mais criativas; c) aprender sobre como enfrentar situações desafiadoras no cotidiano e refletir sobre seus projetos futuros. Será um momento de grande aprendizagem para todos nós.

As atividades serão realizadas em seu horário de aula, sem nenhuma necessidade de estar na escola outros momentos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes e jovens que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa, iremos publicá-la na Ufes ou em eventos, porém sem citar seu nome, suas opiniões, entre outros. Sua imagem ou voz só serão divulgadas mediante seu consentimento e com a autorização de seus responsáveis, com a assinatura de autorização.

A sua participação será por meio das rodas de conversas, das oficinas culturais que serão realizadas nas aulas de Língua Inglesa, Projeto de vida e de Língua Portuguesa se estabelecendo assim, uma atividade interdisciplinar, onde serão abordados temas que possam fomentar a percepção das identidades juvenis que os estudantes produzem e de que forma essas culturas de territórios empobrecidos ajudam a formar essas identidades.

O tempo estimado de cada encontro será entorno de duas horas, onde temas disparadores serão abordados por colaboradores, como professores de dança, Slams, poetas e outros convidados que possam fomentar uma discussão que traga uma reflexão para essa construção de identidades. Os participantes depois dessas oficinas participarão de rodas de conversas que serão gravadas e, recurso de áudio e vídeo, além de registro por imagens para posterior análise de dados.

Assim, eu aceito participar da pesquisa **“IDENTIDADES JUVENIS E POBREZA: O QUE OS JOVENS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA SITUADA EM TERRITÓRIO PERIFÉRICO ELABORAM SOBRE SI?”**. 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, li e concordo participar da pesquisa.

**Autorização**

- ( ) sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz
- ( ) não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz
- ( ) autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Menor Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

**APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL**