

encontrografia

Juventudes e educação escolarizada

movimentos culturais com jovens
em contextos empobrecidos

Flávio Gonçalves de Oliveira
Renata Duarte Simões



encontrografia

Juventudes e educação escolarizada

movimentos culturais com jovens
em contextos empobrecidos

Flávio Gonçalves de Oliveira
Renata Duarte Simões



Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Papaioannou Kostas na Unsplash

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Oliveira, Flávio Gonçalves de
Juventudes e educação escolarizada : movimentos culturais com jovens em contextos empobrecidos / Flávio Gonçalves de Oliveira, Renata Duarte Simões. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-087-0

1. Educação e cultura 2. Juventude - Aspectos sociais 3. Juventude - Conduta de vida 4. Juventude - Educação 5. Movimentos sociais I. Simões, Renata Duarte. II. Título.

24-225608

CDD-306.432

Índices para catálogo sistemático:

1. Juventude : Educação e cultura : Sociologia
306.432

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-087-0

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Lista de abreviaturas e siglas.....	9
Agradecimentos	13
Prefácio	16
Introdução: ensaiando movimentações e vislumbrando possibilidades	18
CAPÍTULO I: “Pô, mano, deixa o cara falar”: conhecendo os jovens e suas vivências.....	30
CAPÍTULO II: Juventudes, culturas juvenis e educação escolarizada: aproximações e reflexões	40
2.1 Juventude como categoria histórico-sociológica	41
2.2 Juventude e moratória social em contextos que empobrecem	49
2.3 Juventudes e a dialética da condição juvenil.....	53
2.4 Culturas juvenis e educação escolarizada: tensões e diálogos	64
CAPÍTULO III: Pobreza, juventudes e educação escolar.....	69
3.1 Pobreza e juventudes: dois campos que se entrecruzam.....	70

3.2 A pobreza como fenômeno multidimensional que atravessa os jovens.....	77
3.3 Relações tecidas entre juventudes empobrecidas e escolarização	89
3.4 Articulando juventudes, educação e pobreza: por outras pedagogias possíveis	95
CAPÍTULO IV: Os movimentos culturais e as composições juvenis na escola	102
4.1 Percurso de constituição dos movimentos culturais.....	102
4.2 As percepções dos jovens sobre a própria juventude.....	111
4.3 Vivências juvenis em contextos que empobrecem e precarizam a vida.....	123
4.4 As compreensões juvenis acerca da escola e da escolarização	143
Algumas provocações (não) conclusivas	171
Referências	179

Lista de abreviaturas e siglas

AI – Atos Institucionais

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

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Centro de Educação

CEB – Comunidade Eclesial de Base

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

Conjuve – Conselho Nacional de Juventude

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EJ – Estatuto da Juventude

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPDS – Educação, Pobreza e Desigualdade Social
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GEEPDS – Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo
IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves
IJV – Índice de Vulnerabilidade Juvenil
IPM – Índice de Pobreza Multidimensional
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Jubra – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lagebs – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
OJ – Observatório da Juventude
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PJ – Pastoral da Juventude
PL – Projeto de Lei
PMC – Prefeitura Municipal de Cariacica
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNJ – Política Nacional de Juventude

- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- RDH – Relatório do Desenvolvimento Humano
- Requip – Regime Especial de Trabalho Incentivado, Qualificação e Inclusão Produtiva
- SciELO – Scientific Electronic Library Online
- SDH – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
- Secad – Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade
- Sinajuve – Sistema Nacional de Juventude
- SNJ – Secretaria Nacional de Juventude
- Tale – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UME – União Metropolitana de Estudantes
- UNE – União Nacional dos Estudantes
- Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

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

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) pelo compromisso em promover estudos engajados na realidade social e cultural dos sujeitos, dando a sua contribuição na construção de práticas escolares mais próximas da realidade cotidiana.

Ao Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS) da Ufes pelas relevantes provocações acerca das realidades empobrecidas que muito contribuíram nas reflexões que perpassam esta obra.

À professora Dr.^a Marlene Cararo pela vida e militância dedicadas à educação, sobretudo pelo olhar empático e sensível diante de tanta pobreza e desigualdade social que atravessam a escola pública capixaba.

Aos professores Dr^o Alexandro Braga e Dr^o Luis Antônio Groppo pelas importantes contribuições na composição deste estudo, apresentando-nos outras possibilidades para desbravarmos uma temática abrangente e controversa.

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

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

*Cultivar o deserto
como um pomar às avessas
(A árvore destila
a terra, gota a gota;
a terra completa
cai, fruto!
Enquanto na ordem
de outro pomar
a atenção destila
palavras maduras.)
Cultivar o deserto
como um pomar às avessas:
então, nada mais
destila; evapora;
onde foi maçã
resta uma fome;
onde foi a palavra
(potros ou touros
contidos) resta a severa
forma do vazio.*

(João Cabral de Melo Neto – Psicologia da Composição, 1947).

Prefácio

Neste livro, autor e autora revelam todo o rigor e a sensibilidade para trazer ao público uma pesquisa-ação de grande qualidade e envergadura. Flávio Gonçalves Oliveira e Renata Duarte Simões são os personagens principais desta experiência, ao mesmo tempo, investigativa e educacional, mas o ponto alto são os relatos das e dos jovens de Cariacica, Espírito Santo, estudantes de uma escola pública do bairro Nova Rosa da Penha, colhidos nas conversações – os “movimentos culturais” – que Flávio e Renata tão bem conseguem provocar e conduzir.

A obra é fruto de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tive o prazer de acompanhar, ainda que de longe, a construção deste belo trabalho: como membro de banca da qualificação e defesa e, agora, prefaciando este livro. Pude seguir os passos dos pesquisadores na construção cuidadosa da proposta de pesquisa e execução. Posso agora, com os leitores, saborear os resultados desta importante investigação.

Entretanto, os resultados, certamente densos e valiosos, trazem notícias preocupantes acerca de um cotidiano de violações de direitos do qual as e os jovens da pesquisa fazem parte. Os contextos empobrecidos, dos quais este livro trata, são compostos de precariedades de diversas ordens, implicando dados alarmantes acerca da violência, preconceito racial, machismo e trabalho precarizado, afora os impactos severos da pandemia da Covid-19.

Jovens lutam pela sobrevivência nesses cenários de precariedade, digladiam-se por sua dignidade. Flávio e Renata são capazes de captar sinais, entre

explícitos e mínimos, dos anseios de tais jovens por serem consideradas e considerados sujeitos sociais, sujeitos de conhecimento e sujeitos de cultura. As conversações são o expediente metodológico de que autor e autora lançam mão para, por meio de “movimentos culturais”, convidar jovens à fala e ao diálogo. Arte, cultura, horizontalidade, escuta sincera, compreensão, empatia: movimentos culturais que revelam o profundo, trazem o novo, animam o trabalho tão difícil de docentes da Educação Básica.

Apesar do empenho de educadoras e educadores, segundo o livro, a escola ainda está distante de suas e seus jovens, em especial nesses contextos empobrecidos. De que forma a escola e seu corpo docente podem conhecer e considerar – municiando, assim, as suas ações – as características, necessidades, anseios e possibilidades de jovens estudantes? A obra traz alguns caminhos, uma proposta pedagógica que emana da própria proposta metodológica adotada via conversações: jovens desejam ser tratadas e tratados como sujeitos de cultura e de conhecimento, não apenas como “alunas” e “alunos”.

Em seus capítulos, o livro parte da discussão do conceito de juventude, trazendo o argumento de que temos, efetivamente, juventudes diversas e singulares. Apresenta com generosidade a própria metodologia de pesquisa, pista para que novas pesquisas saibam ouvir as juventudes e outros sujeitos sociais – com quem tanto temos a aprender. As conversações propriamente ditas exaltam as vozes de tais jovens. Conhecemos como elas e eles lutam, sobrevivem e criam, ainda que narrem histórias dos que perecem, desistem e cansam. Conhecemos o que pensam do ambiente escolar, o que admiram e aspiram encontrar a cada dia quando cruzam seus portões tanto quanto o que desgostam e duvidam.

Flávio e Renata não idealizam ou romantizam as e os jovens com quem conversaram. Apenas sabem ouvir muito bem. E, ao trazer com rigor e afeito o que ouviram, trazem-nos excelentes elementos para pensar e repensar a Educação Básica na relação com seus principais sujeitos que, antes de alunas e alunos, mais do que estudantes, são sujeitos sociais em sua plenitude – como humanos que são – e em sua singularidade – como jovens que também são.

Luís Antonio Groppo

**Professor da Universidade Federal de Alfenas. Pesquisador do CNPq.
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas.**

Maio de 2024

Introdução: ensaiando movimentações e vislumbrando possibilidades

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

Do encontro e diálogo constituídos com um coletivo de jovens em uma escola pública estadual, localizada em bairro periférico do município de Cariacica/ES, elaboramos este trabalho. Em seu escopo, conduzidos pelos enunciados compartilhados pelas juventudes e embalados pelas expressões de culturas juvenis que transitam na escola, problematizamos as compreensões desses jovens acerca da própria juventude, as vivências com dinâmicas que empobrecem e

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

negam direitos e os sentidos da escolarização em suas vidas. Tendo como ponto central os *movimentos culturais*, uma prática educativa de caráter coletivo e horizontal, propomos perspectivas de escolarização mais aproximadas daquilo que esses sujeitos efetivamente vivem e sentem, sobretudo quando deles são retiradas as condições mínimas para viverem em liberdade e autonomia.

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

Denunciam ainda que as violências sofridas também são praticadas por agentes do Estado e operacionalizadas por meio de atos autoritários e de abordagens seletivas, em uma associação controversa e infundada entre criminalidade, classe social, local de moradia e aspectos étnico-raciais. Ouvimos dos jovens relatos de diligências policiais marcadas por discriminações raciais, alvos preferenciais, métodos violentos e sentenças antecipadas, que os tipificam como “vagabundos”, “bandidos” e “maconheiros”, o que, na verdade, são expressões de um modelo de sociedade que exclui e segrega as juventudes periféricas, como nos aponta o relato deste jovem: “[...] teve um dia, que a gente tava na festa, lá, não tava fazendo nada de errado, só dançando. Eles desceram do carro já metendo a ‘porrada’ e bala em todo mundo” (X., 2022). Em sentido convergente, outro enunciado corrobora e reforça essa perspectiva:

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

Uma outra problemática que tem atravessado a condição juvenil nos contextos periféricos é o racismo. Esse estigma é um dos principais fatores que invisibilizam os jovens empobrecidos, colocando sob suspeição os lugares sociais que eles ocupam e questionando os modos de vida que produzem, como demonstra a enunciação seguinte:

Eu fazia Menor Aprendiz... Aí, meu supervisor era branco. Aí, tipo, ele não gostava de mim, tá ligado? Todo mundo gostava de mim, me dava as coisas, mas ele não, ele não gostava muito, tá ligado? Sofria preconceito, mas eu não ligava. Teve um dia que o gerente me autorizou a pegar o lanche e, quando eu fui pegar, tipo, ele começou a me “gastar”. Só que não podia fazer nada, eu era menor aprendiz, tá ligado? Teve um dia que ele me chamou de macaco, aí, véi, eu me senti “ofendido” e meti um processo em cima dele e ganhei quase três mil reais (F., 2022).

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

Questões de gênero também aparecem e marcam as vivências compartilhadas. As jovens, que em sua maioria se apresentam como “mulheres negras”, apontam, em suas falas, características da mentalidade machista e misógina que persistem em nossa sociedade, demonstrando um outro indicador de exclusão que não pode ser desconsiderado. Embora compreendam que há avanços nas legislações e discussões sobre a temática, elas ainda sofrem assédios em locais de estágios, postos de trabalho, na escola e em outros espaços, como constatamos nestes relatos:

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

[...] é até complicado, às vezes são três horas da tarde e tenho que fazer entrega. Minha mãe fala: “Chama seu pai, chama seu cunhado, seu irmão, chama alguém, chama seu namorado pra poder ir com você porque é perigoso

ir sozinha [...]”. Pô, cara, eu tô no meu bairro e não posso sair sozinha porque posso sofrer alguma violência? Assim, eu acho isso um absurdo [...] (X., 2022).

Ser mulher em contextos empobrecidos é lidar, cotidianamente, com uma série de privações que colocam essas jovens em condições ainda mais desfavorecidas, impedindo que essas meninas acessem outros lugares na sociedade, repetindo um histórico social de dependências. Nos relatos das jovens, observamos a condição juvenil associada à naturalização do papel feminino como força de trabalho doméstico, negando-lhes o direito de fazer as próprias escolhas em condições de liberdade e equidade e reproduzindo diversas formas de dominação.

A precarização das formas de acesso ao primeiro emprego também atravessa a condição juvenil na perspectiva das juventudes com as quais dialogamos. Desde muito cedo, esses sujeitos, obrigados pela necessidade de subsistir, submetem-se a péssimas condições de trabalho que lhes são ofertadas, com remunerações irrisórias e em situações insalubres, o que os leva a buscar alternativas de sobrevivências, oferecendo-se como prestadores de serviços, motoboys, motoristas de Uber, cuidadoras de crianças, manicures, dentre outras atividades, sem garantia de direitos e possibilidades de ascensão em alguma carreira profissional.

A política de precarização do trabalho juvenil, a exemplo do que já ocorre com outras classes trabalhadoras, gera graves impactos para as juventudes empobrecidas, dificultando a futura inserção profissional dos jovens na economia formal e interrompendo mecanismos de transição para o emprego, como programas de estágio e aprendizagem orientada. A problemática em torno da empregabilidade juvenil é uma grave questão de política pública, que se mantém desafiadora.

Conforme o relatório *Education at a Glance 2022*,² da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Brasil, existiam 35,9% de jovens, com idade entre 18 e 24 anos, que não estudavam e nem trabalhavam, correspondendo ao dobro da média dos países membros da OCDE. O país ocupa o segundo lugar no ranking de pessoas nessa faixa etária sem nenhum tipo de

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

ocupação. O estudo enfatiza, ainda, que esse grupo, que nem estuda e nem trabalha, deve ser foco das preocupações governamentais, pois indica gravíssimos problemas estruturais, como desemprego e desigualdades sociais.

Nessa rota de diálogo, percebemos existências marcadas, precocemente, pela negação de direitos que retira delas uma série de oportunidades, gerando descrença e frustração e reforçando relações de dependência que se perpetuam ao longo de suas vidas. Desse modo, ser jovem, em contextos empobrecidos e precarizados, “[...] é perder emprego pelo bairro em que você mora” e pela cor da pele: “Pela sua cor, piora a situação. As primeiras coisas que você enfrenta são perdas pela cor e pelo lugar em que mora” (P., 2022). As trajetórias de vida desses jovens apresentam, conjuntamente, traços de “heranças invisíveis” (Souza, 2016) que os classificam em termos sociais e morais, ainda que imperceptíveis às suas consciências ou legitimados pelas crenças cotidianas.

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

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

A raiz estruturante dos dilemas e assimetrias sociais vividas pelas juventudes periféricas é a pobreza. Esse fenômeno social diverso, complexo e multifacetado (Cararo, 2015) vem impondo aos que vivem nessa condição a ausência de oportunidades de levar uma vida dentro de padrões aceitáveis socialmente e provocando sentimento de impotência diante de seus destinos, de

falta de esperança, de vulnerabilidade e de insegurança (Codes, 2008). São sujeitos empobrecidos porque, inseridos em contextos precarizados resultantes de estruturas sociais e econômicas perversas e extremamente desiguais, são submetidos a privações em diversas esferas da vida que marcam suas histórias. São vítimas de uma trama societária excludente que os coloca em condições particulares de “negação de direitos” (Telles, 1993), subjugando-os a processos de dependência e às várias formas de violências.

São jovens historicamente empobrecidos – e continuam sendo –, porque lhes faltam oportunidades de acesso ao trabalho formal em condições dignas, a espaços de esporte e lazer, à educação e à cultura. Esses sujeitos compartilham com outros jovens dilemas inerentes à juventude contemporânea, em uma sociedade que frequentemente os responsabiliza pelo fracasso. Com isso, compreendemos que o enfrentamento desse fenômeno não poder ser restrito ao campo da assistência social e das estratégias econômicas, mas é uma discussão que precisa ser inserida em todos os espaços de produção de conhecimento. Assim, defendemos que as contradições sociais que empobrecem os jovens devem ser problematizadas no decurso da escolarização, já que esses sujeitos estão na escola.

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

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

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

Uma das possíveis causas para esse distanciamento é que, no percurso histórico da sociedade brasileira, as juventudes empobrecidas vêm sendo tomadas, quase sempre, como categoria de risco, portanto como problema social. Essa concepção acaba sendo reproduzida pela educação formal, principalmente nos contextos marcados por relações sociais precárias e desiguais. Cararo (2015) salienta que “[...] a trajetória da escola pública brasileira tem sido historicamente seletiva, excludente e elitista, fortemente marcada pelas desigualdades estruturais [...]” (Cararo, 2015, p. 19). Essa postura invisibiliza a aproximação com os saberes e conhecimentos produzidos pelos jovens em seus contextos e contribui para a ampliação do olhar estereotipado sobre eles, agravando suas condições de vida e colocando em risco projetos e expectativas futuras.

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

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

e identidades, possibilita a apropriação dos espaços/tempos escolares pelos jovens estudantes de modo a ganhar novos sentidos (Dayrell, 2007).

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

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

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

Para contornar questões dessa envergadura, apostamos na pesquisa-ação (Barbier, 2002; Thiollent, 2009; Tripp, 2005) como caminho metodológico, entendendo que essa abordagem movimenta o diálogo entre os sujeitos de forma colaborativa e participativa, visando à construção de possibilidades de intervenção na realidade social. Particularmente acerca da relação com as juventudes, essa perspectiva, fundamentada na horizontalidade das relações, coloca-nos em contato mais direto com as principais inquietações que atravessam os jovens, como: ausência de perspectivas futuras, precarização do acesso ao trabalho formal, dificuldade com a carreira profissional, problemas familiares, exposição a várias formas de violências e necessidade de políticas públicas que valorizem a condição juvenil e criem espaços para as manifestações dos saberes e conhecimentos desses sujeitos.

Dessa forma, conseguimos nos colocar mais próximos das condições sociais e dos dilemas vivenciados por essas juventudes empobrecidas em um contínuo exercício de “[...] mediação entre teoria e experiência vivida” (André, 2008, p. 47). Seguindo as proposições de Barbier (2002), buscamos identificar, no cotidiano, situações que são possíveis de serem transformadas e apostar na transformação. Para esse autor, a pesquisa-ação tenciona a mudança de práticas, de atitudes e de condições que atravessam o grupo envolvido em seu processo, configurando-se como uma postura política diante das realidades que precisam ser superadas. Entendemos que os diálogos tecidos com os jovens são possibilidades emancipatórias, porque provocam, nesses coletivos, reflexões acerca das problemáticas que perpassam suas experiências de vida, produzem outros deslocamentos nos espaços/tempos da escola, desestabilizam as práticas já dadas e desencadeiam olhares possíveis para a questão investigada.

Embalados pela pesquisa-ação, aproximamo-nos das expressões de culturas juvenis que transitam na escola e observamos que os diferentes grupos vão se constituindo nas relações cotidianas a partir de outras representações e vivências, crenças religiosas, formas de vestir, interesses comuns por músicas, ritmos, esportes, entre outros. Signos que afirmam determinadas identidades também ficam visíveis nessas composições, como o corte ou a coloração do cabelo, cordões com emblemas à mostra, estilos de tatuagens, piercings, brincos e afins. Esses jovens chegam à escola com diferentes compreensões da realidade, materializadas em múltiplas linguagens que expressam parte de suas vivências fora dos muros da escola. A natureza institucional dos espaços/tempos escolares é contrastada por sociabilidades

multifacetadas, experiências plurais, círculos de afinidades e grupos formados a partir de interesses comuns.

Nesse sentido, percebemos a escola como uma construção social tecida por saberes/fazer cotidianos que dão forma à vida. Os jovens que nela circulam não são vazios, mas carregam marcas vivenciadas em múltiplos espaços que tensionam a cultura escolar. Para Dayrell (1996), antes de serem alunos, esses jovens devem ser compreendidos como:

[...] sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto de experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um [...] (Dayrell, 1996, p. 144).

Apoiados nessa perspectiva, de maneira horizontal e dialógica, elaboramos, com as juventudes, composições denominadas *movimentos culturais*, partindo da interlocução com as expressões de culturas juvenis que transitam na escola e privilegiando os saberes compartilhados pelos jovens à medida que vão se apresentando e falando de suas vivências. Para Dayrell (2007), o contato com as juventudes por mediações culturais abre

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

Na composição desses movimentos culturais, apostamos na exibição e debates de curtas-metragens, rodas de conversas, oficinas de poesia marginal e literatura periférica, intervenções com o Slam, grafitti e outras expressões de culturas juvenis que foram se evidenciando. Cada ação proposta foi mediada por um colaborador externo, geralmente ligado a essas práticas, como ativistas culturais, grafiteiros, educadores sociais ligados a movimentos periféricos de juventude. As enunciações compartilhadas nesses espaços foram armazenadas em áudios, vídeos, registros escritos, fotografias e conduzem as reflexões e proposições que aparecem ao longo deste trabalho.

As vivências compartilhadas pelos jovens durante dos movimentos culturais e os sentidos explícitos e implícitos nas falas e ações estão na base das problematizações que fazemos e das reflexões que propomos no decurso deste livro. Portanto, é essencial compreender os entrelaçamentos contidos que aparecem em suas páginas como experiências escolares possíveis para além de modelos e esquemas previamente fixados.

No *primeiro capítulo*, apresentamos algumas peculiaridades das juventudes com as quais dialogamos na composição deste estudo, considerando um pouco de suas experiências pessoais, aspirações profissionais e expectativas futuras. Esses jovens, convidados à fala, entram em cena e apresentam o emaranhado controverso de relações que perpassam a condição juvenil periférica, quase sempre atravessada pela negação de direitos e precarização da vida.

No *segundo capítulo*, aproximando-nos da Sociologia da Juventude, especialmente da abordagem histórico-social, discorreremos acerca das polissemias que envolvem essa discussão, no intento de compreender, de maneira mais alargada, as questões inerentes à condição juvenil. Nessa rota, discutimos esse modo particular de ser sujeitos no imbricamento com a escolarização, partindo com o olhar direcionado às representações produzidas pelos jovens em seus contextos de vida, inclusive os escolares.

Compreendendo as juventudes com os quais dialogamos como jovens atravessados por dinâmicas que lhes empobrecem, no *terceiro capítulo*, debatemos a pobreza como fenômeno multidimensional e complexo, produzido histórica e socialmente por relações econômicas perversas e extremamente excludentes. Tal problemática requisita da escolarização outros olhares e outras pedagogias, considerando as vítimas dessa condição como sujeitos de direitos ao conhecimento, inclusive de saber por que são empobrecidos.

Percorridas essas etapas, colocamos à disposição do nosso leitor, no *quinto capítulo*, uma síntese das enunciações juvenis compartilhadas nos movimentos culturais e as reflexões que tecemos em relação a elas. Para fins didáticos, organizamos essas enunciações em três momentos que estão, o tempo todo, entrecruzando-se: as percepções juvenis sobre si mesmos, enfatizando os sonhos e as frustrações partilhadas; as compreensões juvenis acerca das vivências com a periferia e com dinâmicas que empobrecem; as perspectivas juvenis sobre a escolarização e os espaços/tempos escolares.

O que esses sujeitos demonstram em seus olhares, falas e outras linguagens deve ser observado, acolhido e, sobretudo, problematizado pela ação educativa cotidiana. Insistimos que as vivências juvenis e os significados que delas brotam são um indicativo capaz de aprimorar nossa prática docente, porque são conteúdos vivenciados e, portanto, repletos de sentidos. Sobre isso, Dayrell (1996) nos diz que:

[...] a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (Dayrell, 1996, p. 140-141).

Nas páginas deste livro, olhares, dizeres, corpos e vidas de jovens se encontram dispostos a compartilhar conosco “suas experiências vividas”, matéria-prima, por excelência, daquilo que tentamos traduzir por meio deste escrito. Esses jovens, por diversas linguagens, falam-nos de tantas coisas (bonitas e tristes) que não caberiam nestas páginas. Eles nos mostram, de diversas formas, as problemáticas que atravessam suas vivências e nos apontam um caminho possível de trilhar como educadores e educadoras.

CAPÍTULO I

“Pô, mano, deixa o cara falar”: conhecendo os jovens e suas vivências

Larrosa (2002) nos convida a olhar o mundo da experiência como lugar possível para explorarmos outras possibilidades de conhecimento. Esse convite nos instiga a pensar práticas educativas que levem em consideração as vivências que emergem das tensões e contradições cotidianas. Ao dialogarmos com as juventudes que compõem este estudo, vemos nelas “sujeitos de experiências” e de saberes que se constituem na relação com a vida concreta. A experiência é reveladora de acontecimentos e, em certa medida, apresenta-nos parte do que é significativo para esses jovens, daquilo que lhes atravessa e lhes constitui.

Ao passo que os movimentos culturais se configuram, aparecem palavras, escritos, rabiscos, dizeres e olhares carregados de sentidos que nos dão indícios de como esses jovens se enxergam, interpretam a realidade e constroem representações para si mesmos, para seus cotidianos, para a escola e para o bairro. Essas linguagens chamam a atenção para a pluralidade de significados que perpassam a condição juvenil e são referências que apontam para a concretude do que é vivido pelos sujeitos. Ao acessarmos parte dessas enunciações, apropriamo-nos um pouco das experiências dos jovens. Certeau (1994) afirma que relatos de cotidiano contam que aquilo

que se pode fazer são “feituuras de espaço”. Esses autores (Larrosa, 2002; Certeau, 1994) nos provocam a aproximar desses jovens-sujeitos a partir do universo de suas experiências, trazendo fragmentos do que foi relatado por eles e elas durante as nossas conversações:

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

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

F. S. N. D. é um jovem de 15 anos, matriculado na 1ª série do Ensino Médio. Mora no bairro Nova Rosa da Penha e apresenta-se como “estudioso e dedicado”. As experiências narradas por ele aproximam-se de situações cotidianas que são vivenciadas por muitos jovens de seu grupo: a rotina diária entre a casa e a escola, o tempo dedicado à família, a atenção especial aos “mais velhos” nas tarefas domésticas ou em outras atividades.

Assim como F. S. N. D., muitos deles relatam que trabalham para “ajudar em casa”, exercendo ocupações como vendedores ambulantes, babás, ajudantes de pedreiros, entregadores em pizzarias e lanchonetes, atendentes em barracas de churrasquinho, cachorro-quente, balconistas de pequenos comércios, dentre outras. A jovem C., com 16 anos, diz que ser mãe de um menino foi a experiência mais expressiva em sua vida. Demonstra afetos familiares e crença religiosa e, no futuro, pensa em ser professora. Sua fala revela uma juventude marcada pela gravidez precoce que, inclusive, é um fenômeno frequente nos contextos empobrecidos, levando, entre outras coisas, ao abandono escolar.

Ainda sobre os jovens-sujeitos:

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

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

O relato de R. nos fala de expectativas de futuro: ela pretende se formar em Medicina. Sua fala evidencia que os jovens, mesmo empobrecidos, são sujeitos de desejos, possuem sonhos que, independentemente das contradições sociais em que vivem, dão sentido às suas existências. Encontramos, no percurso das conversações, muitos deles e delas que, ao partilharem conosco situações da realidade social, manifestam vontades e esperanças. Acreditam que são capazes de romper com os percursos de dependência e construir novos rumos. A dimensão da expectativa e a crença em possibilidades futuras mais promissoras, ainda que as condições materiais sejam adversas, permanece viva nas juventudes empobrecidas.

G. B. V., também de 17 anos e em fase de conclusão do Ensino Médio, apresenta-se como “tímido”, porém aberto a conversações. Ele nos fala de responsabilidades que foram assumidas após o nascimento do irmão e teme que seus sonhos futuros não se realizem devido às condições econômicas do país e à violência. Todavia, como é próprio das juventudes, manifesta, esperançosamente, a crença de que, no vir-a-ser, tudo será melhor. Enquanto G. B. V. divide conosco um pouco de si, percepções da realidade nessa mesma direção vêm à tona e nos fazem pensar em tantos jovens que veem seus projetos de vida sendo consumidos pelas desigualdades estruturais que, historicamente, marcam a sociedade brasileira e transformam as juventudes em vítimas de negação de direitos.

Esses jovens-sujeitos, ao relatarem suas histórias e compartilharem suas vivências, falam-nos, ainda, de experiências marcadas por perdas que foram dolorosas para eles, como nos apresenta D., matriculado na 3ª série do Ensino Médio:

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

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

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

Jamais um escrito comporta em suas linhas a dimensão do vivido. O mundo da vida não cabe em letras, frases, textos. A experiência vivenciada com os jovens, no exercício dialógico que fizemos, escapa às sistematizações, categorizações e conceitos. Todavia, as falas compartilhadas indicam com que sujeitos com quem conversamos, apontam parte das representações a que tivemos acesso e demonstram que ser jovem em Nova Rosa da Penha é *viver/sobreviver/resistir* sob diversas formas de riscos e privações. São sujeitos cujas vidas vêm sendo, cotidianamente, ameaçadas por distintas expressões de exclusão (social, cultural, étnico-racial e de gênero).

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

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

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

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

São pessoas que possuem uma história, interpretam e dão sentido à vida. São seres singulares, mas que compartilham aspectos comuns à condição humana e, na vida cotidiana, “[...] entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros [...]” (Dayrell, 2003, p. 43). Portanto, são sujeitos plurais que transitam por entre diversos campos de experiências. São jovens que, embora vivam essa condição atravessados por contextos precários e desiguais e sob vários marcadores de exclusão, amam, divertem-se, produzem relações de amizade, criam o próprio estilo e significam a realidade com base em representações particulares.

Entretanto, é em contextos precários e desiguais que esses jovens estão inseridos e se constituem como sujeitos sociais. São pobres porque foram historicamente empobrecidos e continuam empobrecendo porque as alternativas de superação dessa condição são negadas quando lhes faltam oportu-

nidades no mercado de trabalho formal, espaços de esporte e lazer, acesso à educação, à cultura e políticas de valorização dos saberes e conhecimentos produzidos pelas juventudes empobrecidas. Nesse sentido, esses sujeitos particulares compartilham com outros jovens os dilemas da juventude, em uma sociedade que frequentemente os responsabiliza pelo fracasso.

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

São jovens atravessados pelo empobrecimento comum às juventudes oriundas das camadas populares da sociedade, que residem em bairros distantes dos centros da cidade e que padecem, cotidianamente, com a negligência do poder público. São sujeitos violentados pela pobreza e extrema pobreza, manifestação da violação de vários direitos humanos fundamentais, e que têm negada a possibilidade de outras condições de vida para além das que se apresentam como naturalmente dadas. É imperativo reconhecer que o empobrecimento das juventudes cumpre uma função central no sistema capitalista, que não é um fato isolado. Dayrell e Carrano (2003) afirmam que, além da relação com as enormes disparidades socioculturais que atravessam a constituição desses sujeitos, trata-se de uma nova forma de desigualdade, cujo fundamento é o esvaziamento das possibilidades de ascensão social para as classes empobrecidas. Segundo esses autores, devemos nos atentar para os

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

socialmente definido já não correspondem à realidade [...] (Dayrell; Carrano, 2003, p. 10-11).

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

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

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

Para Dayrell e Carrano (2003),

As novas formas e os temas através dos quais os jovens vêm se colocando na cena pública podem ser indicadores de um quadro de crise das formas tradicionais de participação, o que aponta para processos de mutação

no campo da política, no qual a ação coletiva dos jovens, bem como os movimentos sociais, podem estar ocorrendo de formas múltiplas, variáveis e com níveis diversos de intervenção no social, muitas vezes de forma fluida e pouco estruturada (Dayrell; Carrano, 2003, p. 18).

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

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

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

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

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

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

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

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos (Dayrell, 2007, p. 119-120).

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

principalmente, requisitam que sejam problematizadas as estruturas que precarizam as juventudes, impedindo-as de tomarem as próprias decisões. Os jovens empobrecidos que chegam às escolas exigem saber por que são pobres e esperam de nós o reconhecimento como sujeitos sociais, reivindicam a afirmação de seus saberes e culturas e, sobretudo, o enfrentamento das estruturas injustas que, historicamente, produzem e perpetuam essa condição.

CAPÍTULO II

Juventudes, culturas juvenis e educação escolarizada: aproximações e reflexões

A juventude é mais que uma palavra.

(Margulis; Urresti, 1996, p. 20)

Os jovens com os quais dialogamos no decurso deste estudo vivenciam a condição juvenil a partir de contextos empobrecidos e extremamente desiguais. Pretendendo compreendê-los para além dos discursos recorrentes que os caracterizam apenas como sujeitos vulneráveis e em risco social, ocupamo-nos, neste capítulo, em dialogar com algumas abordagens teóricas sobre juventude e culturas juvenis, ancoradas no âmbito da *Sociologia da Juventude*, no intuito de acercar e explicitar os principais conceitos que perpassam esta obra e fundamentam as reflexões que propomos.

Para fins de sistematização didática, organizamos o capítulo com a finalidade de: a) discorrer sobre a categoria juventude, entendendo-a como construção histórico-social, dialética, multifacetada e que se destaca, especialmente a partir da Modernidade; b) apresentar e problematizar algumas concepções contemporâneas sobre culturas juvenis; c) tecer algumas relações possíveis com a escolarização, partindo do pressuposto de que a escola é um

espaço/tempo de encontro e tensão entre diferentes possibilidades de se vivenciar a condição juvenil.

2.1 Juventude como categoria histórico-sociológica

A análise sociológica sobre juventude tem se caracterizado, historicamente, por diferentes abordagens e ausência de um consenso absoluto em torno da questão, o que nos sugere que estamos diante de uma problemática atravessada por muitas possibilidades interpretativas. Diante disso, é pertinente tecer uma consideração inicial antes de começarmos a discussão que propomos para o capítulo: não é nosso intuito delimitar um conceito de juventude para adotá-lo como medida ao longo do texto. A temática deste trabalho, como temos dito desde a introdução, não nos permite apreendê-la sob categorias prévias para usá-las quando nos for conveniente.

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

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

Sabemos que há o risco de transformar essa afirmativa em sentença e, assim, cair na armadilha de compreender “juventude” como um conjunto homogêneo de experiências relativas a uma determinada fase da vida, que independem de condições históricas, culturais e sociais. A consequência de perspectivas como essa é condicionar o “ser jovem” a uma idade específica e a valores limitados a uma faixa etária. É esse o entendimento que perpassa muitas relações tecidas nos espaços/tempos escolares e que tendem a uniformizar e a padronizar os sujeitos jovens, como se todos devessem vivenciar essa condição da mesma

maneira. Insistimos que, quando propomos o debate sobre juventude, estamos diante de uma categoria conceitual polissêmica que aponta para um universo amplo de abordagens e de definições que nem sempre convergem entre si.

De maneira genérica e abrangente, na história humana, desde os primórdios, os mecanismos de transmissão de valores foram fundamentais para a sobrevivência da própria espécie e, embora as fragilidades biológicas fossem muitas, contribuíram para que o ser humano se mantivesse no mundo e transformasse a natureza, produzindo a cultura. Nesse sentido, na organização da vida coletiva, na distribuição de funções dentro do grupo e no desempenho das tarefas principais em uma comunidade, foram consideradas determinadas referências, entre elas, o caráter etário.

Nas sociedades europeias tradicionais, anteriores à Modernidade, já se tinha a noção de um grupo de sujeitos separado entre a infância e a idade adulta.³ Todavia, foi nas sociedades ocidentais modernas que esses marcadores se tornaram mais evidentes e acentuados devido à necessidade de novas condições de produção da vida social e à demanda de uma organização societária baseada em papéis peculiares, lugares fixos e divisão específica do trabalho. A transição do mundo agrário para o espaço urbano requer mão de obra qualificada, disciplinada e homogênea, associada à escolarização da adolescência e da juventude. Em síntese, a conjuntura social e econômica desse momento tensiona o alargamento dessa etapa da vida, desvinculando-a completamente da infância e estendendo-a até a idade adulta. Para Abad (2005),

[...] la concepción de la juventud como etapa de transición para la etapa adulta y el diseño de las instituciones que regulan su incorporación a la sociedad adulta, no surgieron del proletariado ni fueron una conquista de la Ilustración, sino un resultado políticamente inducido por la burguesía en su conjunto, ante las necesidades del modo de producción capitalista (Abad, 2005, p. 69).

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

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

Aqui fazemos um parêntese para problematizarmos a crítica de Bourdieu (1983) quando diz que juventude é apenas uma palavra. Esse sociólogo entende que as divisões entre as idades da vida são arbitrárias e obedecem à lógica do modelo de produção e de sociedade vigente em cada tempo histórico. Assim, as classificações (por sexo, por idade, por classe social), típicas das sociedades industriais burguesas, são limitadoras de experiências e fabricadas para produzir um ordenamento social em que cada qual deve ocupar o seu lugar nessa estrutura fragmentada em classes (Bourdieu, 1983).

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

Assim, em nosso entendimento, não basta apenas dizer que a juventude é uma construção histórico-social, mas devemos, sobretudo, problematizar em que condições os jovens vivem esse momento da vida e quais possibilidades estão sendo criadas e oferecidas a esses sujeitos para que experimentem essa etapa de forma autônoma e com garantias efetivas que os levem a fazer as próprias escolhas. No que tange às sociedades modernas, organizadas sob a perspectiva dos adultos, a juventude passa a ser compreendida como um momento delimitado em função das especificações pretendidas pelos arranjos societários, uma fase passageira e esvaziada de sentido, uma vez que o ideal a se alcançar é a idade adulta, para onde convergem as aspirações humanas. Para Foracchi (2018, p. 23),

Toda sociedade elabora uma noção ideal de adulto, na qual estão sintetizadas as suas aspirações mais ambiciosas, seus valores mais raros, suas normas mais características, numa palavra, a essência de seu *ethos*. Esse ideal de adulto constitui o ponto máximo da humanização, a demonstração viva da riqueza e da variedade das suas potencialidades, a prova incontestável da sua justiça e envergadura moral [...] (Foracchi, 2018, p. 23).

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

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

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

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

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

A sociedade moderna industrial, estruturada a partir da lógica da produção, delimitou as etapas da vida, aspirando à inserção dos sujeitos dentro de esquemas fixos e rígidos, demarcando lugares específicos a serem ocupados por eles. Assim, observamos o que Groppo (2017) chama de “cronologização do curso da vida”. Segundo o pesquisador, “[...] a modernidade desejou criar marcadores objetivos, fundados em um suposto curso natural da vida, de caráter universal, que estabelecia claramente as fronteiras entre as categorias etárias [...]” (Groppo, 2017, p. 14).

A especialização dos papéis sociais, fenômeno típico da divisão do trabalho, exige etapas, lugares específicos para se fazer determinadas atividades e tempo certo para dadas experiências. A Modernidade, portanto, fez emergir, nas palavras de Groppo (2017), a “institucionalização do curso da vida” (Groppo, 2017, p. 14), isto é, as experiências dos sujeitos acabam sendo reguladas e mediadas por instituições e marcadores sociais.

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

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

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

Assim,

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

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

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

Percebemos que a juventude pode ser vivenciada sob diferentes situações, portanto uma categoria transversalizada por inúmeras variáveis e ancorada na perspectiva da diversidade. Tal compreensão reforça a ideia de que estamos diante de uma condição de sujeitos que não está presa a critérios rígidos, mas que se configura segundo modos peculiares e contornos específicos que vão se delineando no campo das experiências que os próprios jovens elaboram ao longo da vida. Embora não possamos negar a existência de marcadores mais universalizantes, como a maturação biológica que faz emergir determinadas potencialidades, esse momento da vida é experimentado na tensão com outros fatores (históricos, sociais e culturais). Assim, trata-se de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, influenciado pelo meio social concreto e pelas possibilidades de socialização que vão se constituindo nesse processo (Dayrell, 2003).

Dayrell (2003), quando enfatiza a condição juvenil a partir da ideia de sujeito social, não expressa preocupação em definir o que é juventude, mas reforça que esses sujeitos estão abertos ao mundo em uma perspectiva relacional. Isso nos permite inferir que a juventude é construída pela dinâmica das contradições sociais e também pela capacidade de (re)criar outras produções de sentido. Os jovens têm uma maneira própria de enxergar o mundo e representá-lo em suas socializações. O olhar juvenil sobre a realidade é revelador de um modo de vida próprio que não pode ser desconsiderado em nossas análises. Por isso,

[...] tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador [...] (Dayrell, 2003, p. 43).

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

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

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

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

2.2 Juventude e moratória social em contextos que empobrecem

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

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

Essa temática ganha relevância a partir dos escritos do sociólogo húngaro Karl Mannheim⁴ e sugere um lapso de tempo para os jovens ensaiarem e errarem sem necessariamente serem “punidos” por isso. Groppo (2015) considera essa questão uma espécie de “liminaridade” que permite aos jovens o estranhamento de determinadas normas vigentes na sociedade, já que a adequação que marca a passagem desses sujeitos ao que se denomina “vida adulta”, nos arranjos societários contemporâneos, não é linear, mas tensa e conflituosa.

Nessa perspectiva, admite-se aos jovens um tempo para a experimentação e o erro, uma espécie de “indulto” nessa etapa da vida, pois o trajeto percorrido por esses sujeitos até acessarem a idade adulta é atravessado por dilemas

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

e contradições, permitindo-se uma margem para determinados desvios. Esse entendimento passa a valer, segundo Margulis e Urresti (1996), a partir do final do século XIX e meados do XX, quando alguns setores da sociedade oferecem aos jovens a possibilidade de postergarem determinadas responsabilidades, como trabalho e matrimônio, e se dedicarem a experimentar a vida. Trata-se, então, de uma concessão dada aos sujeitos sem cobrar deles maiores compromissos ou puni-los pela ausência de êxito. Em síntese, esse modo “[...] descompromissado de viver a vida e socialmente aceito é chamado de moratória social” (Santos, 2009, p. 27).

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

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

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

No caso dos jovens que compõem este trabalho, indagamos: até que ponto, de fato, é dado a esses sujeitos o direito de experimentar a vida e errar sem serem cobrados ou responsabilizados? É, de fato, garantido a eles e a elas

esse tempo “liminar” para se organizarem em termos pessoais e profissionais sem serem pressionados? Existe mesmo uma moratória social para as juventudes empobrecidas ou elas são punidas, antecipadamente e sem segunda chance, nos espaços/tempos em que se constituem e transitam?

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

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

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

Para as juventudes empobrecidas, cuja condição se constitui em contextos precarizados e desiguais, o tempo livre para a experimentação torna-se abreviado e a liberdade para o erro, em muitos casos, inexistente. Razões conjunturais e questões vitais levam esses jovens a uma espécie de “amadurecimento” precoce, pois deles são requisitadas responsabilidades incomuns em comparação com os de maior poder aquisitivo e capital social. Portanto, esse período de permissividade não contempla os jovens empobrecidos; ao contrário, reforça ainda mais a segregação e a exclusão juvenil. Assim, o que deveria se configurar como uma oportunidade de elaboração mediante as adversidades e contradições sociais, para os sujeitos empobrecidos acaba sendo uma porta de entrada para a marginalização. Nas palavras de Camacho (2004), tal questão

[...] nos obriga a rever a noção de moratória social que em outros tempos significou um grande avanço na caracterização sociológica da juventude [...] este tempo legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e se capacitar e durante o qual a sociedade os brinda com uma especial tolerância. É um período de permissividade e legitimidade. Mas quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, o tempo livre aos jovens das classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Esse ‘tempo livre’ se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza (Camacho, 2004, p. 332).

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

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

Reforçamos, entretanto, a partir dos aspectos debatidos, o cuidado em não reduzirmos as experiências juvenis em “experiência de classe”, de modo a aprisioná-las em esquemas fixos e intransponíveis, pois sabemos que, além da classe social, outras variáveis atravessam a condição juvenil e, ao longo deste escrito, já pontuamos algumas, como gênero, localização geográfica,

etnia, etc. O fator empobrecimento é um dos graves dilemas que têm grande impacto na vida dos jovens, mas não é o único. Ao fugirmos de reducionismos dessa natureza, estamos apontando a possibilidade de algumas rupturas, como a superação da condição de pobreza.

2.3 Juventudes e a dialética da condição juvenil

Pais (1990, 2003) afirma que o debate sobre juventude tem girado em torno de duas concepções antagônicas, a saber: geracional e classista. A vertente geracional é fortemente influenciada pelas teorias estrutural-funcionalistas, hegemônicas na primeira metade do século XX, que partem do pressuposto de que a sociedade é um organismo harmônico e os sujeitos ocupam funções específicas e necessárias dentro dessa organicidade. Nesse sentido, a organização social antecede as vivências e as relações, logo a preocupação está na integração dos sujeitos a essas estruturas. A eles, compete a tarefa de se posicionar dentro dos sistemas e, dessa forma, os modelos sociais acabam sendo pensados em função do protótipo de sociedade esperado. Tal abordagem atenta-se muito mais à ação integradora e seletiva do sistema social, sua perspectiva é macro e a sociedade está acima dos indivíduos (Grosso, 2016).

Com base nessa abordagem, os jovens passam a ser aqueles que devem ser preparados em função da ocupação de lugares determinados dentro das estruturas sociais, agora secularizadas, burocratizadas e racionalizadas. Desse modo, juventude e Modernidade estão inter-relacionadas, diferenciando-se dos demais grupos etários e se expandindo como fenômeno social. Tal perspectiva encara os sujeitos jovens como homogêneos e as estruturas sociais como estáveis, independentemente do sentido singular que as experiências vivenciadas adquirem em cada contexto. Por esse posicionamento, a juventude é vista como elemento natural e universal da realidade humana, como se existisse por si mesma sem levar em conta a construção social.

A concepção etária, segundo Amaral (2011), torna homogênea a experiência juvenil, como se fosse a mesma fase da vida para todos os sujeitos, independentemente das condições sociais e culturais. Sob esse raciocínio, a categoria juventude acaba sendo a etapa da incompletude, um momento de passagem, mas nunca compreendida como totalidade. Assim, dificilmente as ações presentes, aquilo que o jovem traz como universo vivido no aqui e agora, ganham

sentido e significado, uma vez que a preocupação reside em prepará-lo para o que está por vir, como trabalho, casamento, carreira, entre outros.

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

Há, na juventude, um significado que a transcende. Ela se afirma como uma etapa de arrogantes sacrifícios, sendo a resposta da própria sociedade à incapacidade adulta de construir uma vida mais plena e mais rica. As gerações mais velhas estão comprometidas com causas já condenadas e falidas [...] (Foracchi, 2018, p. 39).

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

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

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

Vista a partir desse enfoque, a juventude não é separada do tecido social, mas está em uma relação complexa com outras categorias sociais, um modo socialmente dividido e experimentado. Ser jovem não é vivenciar uma experiência isolada que compreende apenas uma etapa da vida; pelo contrário, perpassa um conjunto de experiências que abrange outras dimensões da existência, como questões de gênero, relações étnico-raciais, crenças religiosas, diversidades regionais e de ideias, entre outros aspectos. Assim, a vertente classista

[...] anuncia muito bem que não existe uma única juventude em dada sociedade complexa, mas juventudes no plural. São várias as possibilidades de se viver as juventudes, bem como as limitações dadas às demais estruturas e condições sociais (Groppo, 2017, p. 17).

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

[...] tende a ver a juventude como um conjunto social com características diversas, constituído de diferentes culturas, e dos mais variados grupos sociais que, em sua gênese, são ligados, entre outros fatores, às diferenças de classe, às situações econômicas distintas e às diversas configurações de poder que emergem nas várias dimensões das relações sociais (Guimarães, 2009, p. 55).

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

Todavia, quando tomamos a concepção classista sem maiores considerações, corremos o risco de reduzir a juventude a uma experiência de classe. Tal concepção, analisada de maneira imediata, pode levar ao deslocamento das experiências juvenis para o conflituoso polo das relações de classe. Desse modo, a juventude passa a ser vista integrada a uma determinada classe social, como se estivesse circunscrita a ela, limitando as singularidades à classe social da qual o sujeito faz parte. Entendemos que essa abordagem possui lacunas bem similares às deixadas pela vertente geracional,

quando se estabelecem estruturas mais rígidas na abordagem do problema. Antes, padrões etários fixos; agora, o enquadramento a uma classe social. Essa crítica nos serve de alerta ao adentrarmos terrenos tão obscuros e nos indica contradições dignas de um olhar mais detido e apurado.

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

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

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

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

próprias e condições dadas, flexibilizando as normas sociais e as interferências institucionais (Grosso, 2010).

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

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

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

No âmbito das rupturas, situamos o processo de desinstitucionalização do curso da vida (Grosso, 2017) e a conseqüente desinstitucionalização da condição juvenil (Abad, 2002 *apud* Amaral, 2011). De forma sucinta, a organização da sociedade em torno de valores que se mantinham permanentes e fixos por muito tempo ruuiu com a crise das instituições sociais tradicionais, como família, escola, trabalho. Desse modo, as experiências juvenis não estão necessariamente presas a tais instituições e podem ser constituídas a partir de outras bases institucionais, como novos arranjos familiares, outros espaços de militância política, novas relações com o mundo do trabalho, etc., incorporando à condição juvenil experiências que, em outras épocas, não foram possíveis.

No tocante a essa discussão, a crise das instituições tradicionais acabou por produzir, entre os jovens, uma pluralidade de possibilidades de interpretação e

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

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

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

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

Nesse sentido, a noção de geração como realidade social não automática e necessária traz importantes contribuições para pensarmos a forma com que os jovens se colocam diante dos valores culturais e sociais e nos leva a pensar as juventudes como fundamentais na dinâmica de uma sociedade. Elas par-

ticipam diretamente da transmissão e da produção social do conhecimento, constituindo-se como mecanismo de mudança social (Groppo, 2015).

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

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

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

Sobre a apropriação contínua dos valores herdados do mundo adulto, Pais (1990) reforça que, mesmo não havendo rupturas que possam ser caracterizadas como processos revolucionários capazes de provocar a transformação das estruturas sociais, ainda assim as gerações jovens desempenham papéis importantes e são responsáveis pela juvenilização da sociedade. Para esse autor, a socialização mediatizada pelas instituições sociais tradicionais cumpre

a função de conduzir o jovem à vida adulta e inseri-lo no sistema de relações sociais existentes, todavia, ao tentar modelar a juventude à sua imagem, a sociedade rejuvenesce. Aproximando-se dessa construção, Amaral (2011) salienta que as atuais gerações podem “[...] influir no mundo adulto com novas pautas e estilos de conduta que seriam bem aceitos, tendo a juventude como um grupo de referência externa, determinando um status juvenil desejável pelas gerações mais velhas” (Amaral, 2011, p. 29).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Julgamos pertinente acrescentar que a valorização da juventude ou dos estilos de vida característicos dos comportamentos juvenis, na sociedade contemporânea, tem relação com o mercado de consumo e, cada vez mais, é potencializada pelos meios de comunicação de massa, rompendo com os limites etários e geográficos. Amaral (2011) salienta que

[...] os estilos de vida juvenis passam, então, a fazer parte da moda, suas músicas, suas expressões, suas linguagens ganham visibilidade na mídia, processo esse que acaba fazendo com que os jovens se estabeleçam como modelo cultural (Amaral, 2011, p. 25).

Essa constatação se faz evidente quando, em diferentes âmbitos de relações, observamos atributos que podem ser interpretados como característicos do comportamento juvenil, sendo apropriados por públicos diversos, rompendo com os padrões etários e compondo uma cadeia de consumo muito bem estruturada.

Retomando o diálogo com Amaral (2011), Dayrell (2003), Groppo (2017) e Peralva (1997), constatamos que ser jovem é uma experiência vivenciada sob diferentes matizes, que não está presa a aspectos específicos da vida ou regida por marcadores universalizantes e definitivos. Insistimos no fato de que esses sujeitos constroem e reconstróem suas singularidades transitando por vários espaços ao mesmo tempo, estabelecendo redes de relações e sociabilidades plurais, conforme representadas na diversidade de estilos, gêneros, crenças, hábitos e gostos. É nesse sentido que a concepção de “juventudes” se aproxima desses sujeitos fluidos e das relações dinâmicas que eles estabelecem no decurso das experiências vivenciadas.

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

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

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

No percurso que fizemos para a composição deste trabalho, percebemos traços dessa condição dialética nos jovens com os quais dialogamos. Esses sujeitos não se adaptam passivamente ao ambiente institucional, mas, ao mesmo tempo, estão abertos a outras formas de socialização e conversações, principalmente aquelas que consideram seus modos de vida e suas expressões de culturas. Em suma, estão reinventando novas possibilidades de socialização e inserção no mundo.

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

2.4 Culturas juvenis e educação escolarizada: tensões e diálogos

Os jovens, ao vivenciarem a condição juvenil, elaboram múltiplas representações da realidade que, embora se entrecruzam e se conectam, partem de universos singulares que formam um modo ser peculiar e especialmente destacado. Como sujeitos sociais, eles estão abertos ao mundo, movidos por desejos e em contínua interação com outros seres humanos, interpretando o mundo e a si mesmos, produzindo e sendo produzidos na dialética das relações sociais (Dayrell, 2003; Charlot, 2000).

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

concepção de que os jovens, em seus universos representativos e vivenciais, constituem as culturas juvenis, uma vez que esses sujeitos

[...] na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (Dayrell, 2003, p. 47).

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

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

Quando chegam à escola, os jovens manifestam diversas possibilidades de experimentar a condição juvenil, construídas a partir de universos e campos de representação singulares. Como sujeitos dinâmicos, estão abertos ao mundo e aos outros, produzindo diversos tipos de socializações. Portanto, não chegam vazios para serem formados pela escola. Muitos desses sujeitos já estão perpassados por conhecimentos musicais, artísticos, expressões de dança, experiências com o corpo e com a sexualidade, dilemas familiares, angústias pessoais e outras construções subjetivas. A escola é o lugar do encontro de experiências plurais e diversas que, na dinâmica das construções cotidianas, coexistem e se

contrastam. Como todo campo experiencial, o escolar também é contraditório. Assim, a educação escolarizada, edificada sobre bases institucionais e pressupostos normativos, acaba se confrontando com a maneira fluida com que as culturas juvenis ocupam esse espaço.

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

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

Notamos a predominância de uma cultura escolar enrijecida e de modelos padronizados que não dialogam com os jovens que transitam nos espaços/tempos escolares. Com isso, como nos adverte Pais (2006), o mundo da escola acaba se tornando aleatório a esses sujeitos e desprovido de sentido concreto, configurando um hiato entre a educação escolarizada e as culturas juvenis. Para esse autor, “[...] é importante desvendar as sensibilidades performativas⁵ das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens não se identificam [...]” (Pais, 2006, p. 13).

Compreendemos que tanto Dayrell (2007) quanto Pais (2006) colocam em evidência a necessidade de dialogar com os jovens, levando em consideração as experiências vivenciadas por esses sujeitos em seus contextos de vida, os saberes que eles já possuem, a capacidade que eles expressam quando lidam

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

com aspectos mais dinâmico da realidade, como arte, cultura, tecnologia. Além disso, sustentam a tese de que os jovens constituem sociabilidades fluidas, que se metamorfoseiam em diferentes condições. A escolarização, quando alheia ao que é significativo para os estudantes, acaba se esvaziando e perdendo o sentido.

Diante de tantas contradições, pontuamos que a composição de redes de diálogo entre cultura escolarizada e as culturas dos jovens que adentram os espaços/tempos escolares deve se pautar pelo reconhecimento dos saberes que esses sujeitos apresentam, construídos a partir de suas vivências. Insistimos nesse argumento por entender que é preciso revisitar antigas concepções e criar outras possibilidades. Para Dayrell *et al.* (2016), as representações que tecemos sobre os jovens educandos influenciam a nossa postura como educadores. Por isso, defendemos a mudança do nosso olhar como movimento necessário nesse processo.

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

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

Nesse sentido, os espaços/tempos escolares podem ser lugares para a afirmação de saberes e conhecimentos que foram, historicamente, silenciados e

desqualificados. Quando a educação escolar nega estilos culturais, valores e comportamentos que compõem a trajetória de vida dos jovens, “[...] interfere diretamente nas possibilidades desses jovens de construir identidades positivas [...]” (Dayrell *et al.*, 2016, p. 256). Constatamos, durante o estudo, que a maior parte das práticas educacionais institucionalizadas tendem a subjugar e inferiorizar o repertório de conhecimentos que participa da constituição das subjetividades juvenis.

No entanto, é importante pontuar que essa constatação não pode ser tomada de maneira ingênua e superficial, culpabilizando educadores/as, gestores/as e demais sujeitos que atuam no campo educacional. Sabemos, sobretudo na travessia desse momento histórico, que a educação é um terreno de tensões ideológicas e políticas em constante disputa, portanto falar em avanços na perspectiva democrática, inclusiva e emancipatória requer, o tempo todo, tensionamento. Assim, consideramos que, para pensar os espaços/tempo escolares como lugares de transformação social, de afirmação dos saberes silenciados e de construção de novos conhecimentos, é preciso, também como imperativo ético e compromisso político, confrontar a lógica neoliberal que transforma a educação em instrumento útil ao mercado, transfere aos sujeitos o fardo pelo próprio fracasso e criminaliza as consciências insurgentes.

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

CAPÍTULO III

Pobreza, juventudes e educação escolar

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

(Nelson Mandela, 2005).⁶

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

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

3.1 Pobreza e juventudes: dois campos que se entrecruzam

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

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

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

Nessa perspectiva, problematizar a pobreza não é simplesmente percebê-la a partir de seus efeitos materiais, das pessoas que passam necessidades elementares durante suas existências, que vivem em uma relação direta com realidades precarizadas e são consideradas pobres (ou extremamente pobres) porque não têm acesso aos insumos necessários à manutenção da vida. Nosso

debate concernente a essa problemática se pauta, em especial, na compreensão de que as vivências com a pobreza são resultantes da perversa negação de direitos a que os sujeitos são, cotidianamente, submetidos. Portanto, ancora-se em uma postura ético-política que nos coloca em contínuo confronto com as estruturas sociais injustas existentes (e persistentes) em diversos arranjos societários ao redor do mundo. É impossível (e inadmissível), a partir dessa ótica, falarmos de pobreza sem interrogar suas causas estruturais e os mecanismos que contribuem para a permanência histórica desse problema.

Na composição dos movimentos culturais, os jovens relatam experiências diárias com a pobreza, como empregos insalubres e intermitentes, moradias precárias, tensões e medos decorrentes da violência, entre outras, que marcam suas vidas e deixam incertos os horizontes de expectativas futuras. Essas situações alimentam ciclos de dependências, provocando outras violações que se materializam em comportamentos caracterizados como expressões de rebeldia. Estamos diante de uma evidência que não pode ser tratada como um fenômeno natural, mas deve ser encarada como uma condição de vida produzida e mantida por estruturas sociais marcadamente desiguais.

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

Diante dessa realidade tão cruel, que impacta e atravessa as juventudes nos espaços/tempos escolares, Arroyo (2015) afirma que a primeira atitude a nos mover é o reconhecimento de que a pobreza e as desigualdades existem. Embora pareça uma constatação óbvia e ingênua, esse autor insiste que tal postura significa

[...] não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vi-

vências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas (Arroyo, 2015, p. 7).

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

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

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

[...] desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de ‘qualidades negativas’ e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social [...]. Sob essa justificativa, ora a pobreza e extrema pobreza são naturalizadas, ora objetos do dever moral em forma de ‘socorro aos pobres’ (Yazbek, 2012, p. 289).

Ao articularmos pobreza, juventudes e escolarização, temos por base a compreensão de que é necessário apostar no exercício de “reconhecimento” e “desnaturalização” dessa ocorrência. Partimos da premissa de que os jovens empobrecidos que adentram os espaços/tempos escolares devem ser vistos como

parte de uma massa explorada, muitos deles submetidos a situações-limite que os estigmatizam, rotulando-os como incapazes, inaptos, marginais, defasados, desinteressados ou simplesmente pela expressão genérica que os qualifica como “problemáticos”. Nesse sentido, desnaturalizar implica dar a eles o direito de saber que estão nessa condição em decorrência da estrutura econômica, social e política da sociedade brasileira (Yazbek, 2012), que faz recair sobre eles o peso da maior parte dos dilemas sociais que nos afligem, deixando-os anulados como sujeitos (Sarti, 2005) e culpabilizados pela própria condição. Portanto,

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

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

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

Partindo desses autores (Arroyo, 2012, 2013, 2015; Yazbek, 2012), é possível inferir que muitos comportamentos rotulados como rebeldia e parte das subjetividades caracterizadas como alienadas ou resistentes são modos de vida que precisam ser analisados na relação com contextos sociais que não oportunizam outras alternativas para viver. Porém, a escolarização programada para as

juventudes empobrecidas, em grande parte, alimenta o discurso recorrente de que esses sujeitos são o “problema da escola”, quando, na realidade, são jovens vitimados por processos sociais excludentes e violentos.

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

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

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

Nos últimos anos, os indicadores sociais demonstraram o crescimento da pobreza e da extrema pobreza no Brasil, excluindo milhares de seres humanos do acesso a uma vida digna e autônoma e fazendo com que esses sujeitos sobrevivam na miserabilidade e em condições precárias. Dados do IBGE⁷ indicam que 62,5 milhões de pessoas foram atingidas por essa condição entre 2020 e 2021. Dessas, 17,9 milhões estavam na extrema pobreza. Os jovens de 15 a 29 anos impactados pelo fenômeno chegaram a 33,2% da população

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

brasileira. Esses foram os maiores números desde o início da série histórica do órgão, iniciada em 2012.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV), em pesquisa⁸ realizada no início de 2023, a partir de dados do Imposto de Renda da Pessoa Física (IRPF) e da Pnad Contínua, indica que houve um agravamento dos quadros de desigualdades no Brasil, especialmente em decorrência da pandemia da Covid-19. Segundo o órgão, o Auxílio Emergencial não foi suficiente para frear o empobrecimento das pessoas, principalmente nas capitais e entre os mais vulneráveis, aumentando, assim, disparidades que são históricas.

Em direção convergente, um diagnóstico⁹ divulgado pela Fundação Abrinq – também com dados da Pnad Contínua – constata que, em 2023, existiam em torno de 11 milhões de jovens em situação de pobreza e de extrema pobreza. O contexto pandêmico aparece como a principal razão para essa tragédia social, uma vez que agudiza e amplia contradições históricas da sociedade brasileira.

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

Arroyo (2019a) denuncia que a pobreza é uma grave ameaça à vida que, produzida social, econômica e politicamente, mata e violenta os que se encontram nessa condição. Dentro dos espaços/tempos escolares, encontramos sujeitos cujas vivências vêm sendo atingidas por diferentes facetas da pobreza, que vão desde as carências materiais imediatas até a ausência de mecanismos fundamentais para que desenvolvam suas capacidades em autonomia e liberdade.

Desse modo, esse debate precisa ser incorporado às práticas educativas que são desenvolvidas pelos educadores/as nos espaços/tempos escolares.

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

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

Afirmamos que, para além da conscientização acerca do problema, é necessária e imperativa a introdução desse debate dentro da estrutura dos currículos escolares, compreendendo que, por esse caminho, é possível problematizar as vivências empobrecidas que chegam à escola e, assim, pensarmos estratégias de emancipação dos sujeitos.

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

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

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

Tais questões nos desafiam e nos colocam diante de um fenômeno (o empobrecimento) que tem sido o desencadeador de distintas formas de precarização da vida, atentando contra uma parcela considerável dos jovens brasileiros, sobretudo os que vivem nas regiões configuradas como periféricas. Portanto, é fundamental conhecê-lo em suas bases estruturais para pensarmos possibilidades reais para seu enfrentamento. Para isso, estamos

convencidos da necessidade de ultrapassarmos os certames da economia e da assistência social e encarar a pobreza (e seus efeitos) como uma questão multifacetada que incide diretamente sobre o direito de ser e existir em condições aceitáveis, no que tange à dignidade e autonomia humanas.

3.2 A pobreza como fenômeno multidimensional que atravessa os jovens

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

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

A subsistência, portanto, foi a primeira preocupação que perpassou o debate sobre pobreza, indicando, nesse cenário, o aumento da renda como a principal estratégia de enfrentamento dessa condição. Os estudos de Carneiro (2005) e Codes (2008) evidenciam que o enfoque monetário é uma perspectiva muito usada, ainda hoje, para caracterizar os sujeitos como pobres ou não. Só para exemplificar, o Banco Mundial, em 2021, considerava estar na linha de pobreza

quem ganhava até R\$ 486 (convertidos em moeda local)¹⁰ por mês; já os que tinham ganhos de apenas R\$ 168 mensais estavam abaixo da linha da pobreza.

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

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

A ideia de pobreza para além de questões relacionadas à subsistência e, conseqüentemente, ao aumento de renda é discutida em vários estudos sobre a temática (Codes, 2008; Carneiro, 2005; Nascimento, 2013) e sugere incluir no escopo desse debate outras necessidades humanas que não se enquadram propriamente no campo das carências materiais, como consumo de bens sociais (saúde, educação, moradia) e serviços, ampliando o olhar acerca do problema. Entretanto, esbarra em definir estratégias de mensuração, uma vez que, considerando a diversidade das experiências humanas, a noção de necessidade torna-se relativa e imprecisa. Logo, compreendemos que tal pressuposto não dá conta de contornar uma problemática dessa natureza.

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

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

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

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

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

[...] seu foco volta-se para o comportamento de indicadores relativos às condições de vida das pessoas. Neste caso, a pobreza é definida como um fenômeno revelador da incapacidade dessas pessoas de atingirem certas condições mínimas que lhes permitiriam uma vida mais adequada e onde elas pudessem desenvolver todas as suas capacidades [...] Mattei (2017, p. 43).

É preciso considerar, ao ampliarmos esta discussão, que, quando falamos em “incapacidade”, na perspectiva da pobreza multidimensional, não

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

Com base nos estudos de Amartya Sen (2000), cuja obra tem sido muito debatida quando se buscam compreensões multidimensionais da pobreza, existem condições fundamentais que, ao serem contempladas, permitem aos sujeitos estruturarem suas vidas dentro de padrões mínimos aceitáveis. Assim, a inexistência dessas condições impede esses sujeitos de funcionarem,¹¹ ou seja, retira deles a capacidade de ação e a possibilidade de se constituírem em liberdade e autonomia. Para Sen (2000), portanto, a pobreza está relacionada com a privação das capacidades básicas que potencializam o agir. Desse modo, devemos considerar os elementos constitutivos da vida (alimentação, saúde, bem-estar físico e social, felicidade) que precisam estar articulados quando se analisam os níveis de realização pessoal e comunitária dos sujeitos (Cararo, 2015).

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

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

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

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

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

Essas reflexões influenciaram as escalas de mensuração, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), utilizadas pela Organização das Nações Unidas para avaliar e medir políticas de desenvolvimento econômico. Em entrevista publicada pela *Folha de São Paulo*, Amartya Sen enfatiza que qualquer discussão econômica precisa ter como fundamento a necessidade dos seres humanos. Segundo ele, o modelo econômico pode até variar e assumir distintas formas, mas “O principal é até que ponto há justiça, até que ponto há oportunidades para diferentes pessoas participarem de um trabalho econômico que envolva todos nós [...]” (Folha de São Paulo, 11 de novembro, 2022).¹²

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

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

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

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

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

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

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

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

Somando-se a isso, estudos¹³ renomados e internacionalmente referenciados indicam que, diante da rapidez com que a sociedade se transforma e da velocidade com que outras sociabilidades são produzidas, as estratégias de análise e mensuração da pobreza devem atender para as mudanças de padrões de vida, hábitos culturais, papéis sociais e relações de trabalho, que vão modificando a concepção de necessidades básicas. Assim, o que se configura como carência para um grupo de jovens pode não ser a mesma coisa para outro; as necessidades não são iguais, embora esses sujeitos coabitem no mesmo espaço e estejam inseridos em uma mesma conjuntura social.

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

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

13 Townsend, 1993 *apud* Codes, 2008.

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

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

A concepção em análise, a nosso juízo, comporta as experiências de pobreza que perpassam as vivências dos jovens com os quais dialogamos durante este estudo. Dentre elas, destacamos os entraves no acesso ao primeiro emprego formal, as questões ligadas ao preconceito de gênero e ao racismo, as distintas formas de violências, a precarização das condições de lazer e cultura, resultantes do olhar estereotipado direcionado às juventudes empobrecidas e da ausência de espaços que evidenciem os saberes e conhecimentos que esses sujeitos possuem. Entendemos que a pobreza, compreendida nas suas múltiplas facetas, ameaça os jovens, condicionando suas trajetórias e inviabilizando perspectivas de realização pessoal e profissional, por lhes negar os meios para atingi-las.

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

protagonismo, são lançados ao limite da sobrevivência e, de certa maneira, impactados fortemente em suas possibilidades de escolhas.

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

Acerca da relação das juventudes com o trabalho e da desocupação juvenil, o Ipea e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em uma série de estudos¹⁴ sobre jovens e mercado de trabalho na pandemia, demonstraram a ampliação das vulnerabilidades dessa população, levando em consideração os anos compreendidos entre 2013 e 2021. Segundo esses órgãos, a crise econômica decorrente do contexto pandêmico afetou os jovens, especialmente as mulheres, de maneira rápida e com consequências maiores do que em qualquer outro grupo. No quesito ocupação, esse público somava mais da metade dos trabalhadores desocupados e a pandemia, além de aumentar a inatividade, deixou a marca do desalento nesses jovens e, muitos deles, desistiram de almejar um emprego formal.

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

Nessa perspectiva, o trabalho juvenil se reveste de uma dimensão dialética, pois é, ao mesmo tempo, uma imposição ditada por um conjunto de necessidades e a oportunidade de autonomia econômica que permite o acesso ao consumo, inclusive no que tange ao lazer e à cultura. No entanto, o

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

que observamos, geralmente, são experiências fragilizadas e precarizadas marcando o ingresso dos jovens no mercado de trabalho formal, frustrando expectativas futuras e diminuindo o leque de oportunidades.

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

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

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

Abramovay (2002) afirma que a associação controversa entre o desejo e/ou necessidade de possuírem recursos materiais e/ou simbólicos disponíveis em uma sociedade e o acesso efetivo às condições reais para obtê-los oportunizam situações de vulnerabilidade. Embora devamos ter um cuidado imenso para não cair na armadilha de considerar a violência como uma espécie de consequência direta da pobreza, não podemos desconsiderar totalmente que,

em muitos casos, os atos vistos como violentos e que envolvem a participação de jovens são resultantes da perversa negação de direitos contida nas relações capitalistas, o que precariza as vivências dos sujeitos, colocando-os em patamares que os invisibilizam. Muitos jovens empobrecidos, diante das privações que segregam e excluem, são seduzidos a trilhar caminhos que os violentam em uma ilusória tentativa de visibilidade e pertencimento a um lugar social, ainda que questionável, tornando-se, ao mesmo tempo, protagonistas e vítimas.

Um outro indicador de pobreza multidimensional que vem impactando as juventudes periféricas e merece nossa atenção é a exclusão escolar. Uma pesquisa¹⁵ da Unicef, divulgada em 2021, demonstrou que, de 5,1 milhões de meninas e meninos que não tiveram acesso à educação em decorrência do fechamento das escolas e do ensino remoto, 31,2% tinham de 15 a 17 anos, caracterizando a faixa etária mais excluída da escola.

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

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

Os autores apontam dois caminhos possíveis para a superação desse problema: um deles é a universalização do acesso e da conclusão do Ensino Fundamental dentro de padrões mínimos de qualidade; quanto ao outro, trata-se da ampliação de oportunidades de ingresso dos jovens no Ensino Superior e

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

com condições de permanência para as juventudes provenientes das camadas mais subalternizadas (Corbucci *et al.*, 2009).

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Relações tecidas entre juventudes empobrecidas e escolarização

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

Reforçamos que as juventudes empobrecidas se deparam, em seus cotidianos, com realidades que as fragilizam, violências que as vulnerabilizam e deixam, em seus corpos e vivências, cicatrizes de direitos negados ou negligenciados, inclusive pelas instituições sociais que deveriam protegê-las, como família e escola. Os diálogos com os sujeitos da pesquisa nos apontam traços

da condição juvenil vivenciada sob diversas experiências de precarização, que negam aos jovens as oportunidades de se constituírem como sujeitos sociais livres e autônomos, capazes de serem artífices da própria história e protagonistas de suas escolhas. Dialogamos, portanto, com jovens que, por razões diversas, foram levados a experimentar situações que os violam em diferentes aspectos. Por isso, constroem formas peculiares de produção de significados acerca de si mesmos e da realidade na qual eles estão inseridos, elaborando, assim, um jeito próprio de enxergar o mundo e se posicionar diante dele.

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

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

Partindo dessa premissa, muito do que é interpretado socialmente como manifestação de comportamentos rebeldes, expressão comumente usada para adjetivar as juventudes empobrecidas, tem estreita relação com realidades precarizadas, historicamente desiguais e injustas. Nesse sentido, é imperativo que

olhemos, mais atentamente, para o complexo de símbolos, normas, crenças e práticas próprias desses jovens, denominados nesta dissertação de “culturas juvenis”, que são compartilhados entre eles e acabam se metamorfoseando no macro do tecido social. É impossível, no diálogo com essas juventudes, desconsiderar esses modos de vida ou abordá-los somente pelo prisma da insurgência e da rebeldia, tomadas como características negativas dos sujeitos. Há racionalidade e intencionalidade nessas práticas, mesmo que não aparentes.

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

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

Para esse autor, ao gerar a categoria social denominada juventude, a Modernidade criou também os marcadores que a contornam, como funções etárias, necessidade de escolarização, disciplinarização de costumes, tempo para crescimento físico-psíquico medido em anos, instrumentos jurídicos para determinar responsabilidades criminais e cíveis (Grosso, 2022), fazendo com que alguns aspectos que fazem parte das chamadas sociedades modernas se

apresentem como universalizantes. Ainda que compreendamos a diversidade de formas com que essa experiência social é experimentada, não podemos negar a existência de elementos estruturantes que independem do arbítrio dos sujeitos, uma vez que tal experiência não está descolada da realidade social, de suas contradições e ambiguidades.

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

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

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

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

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

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

A ideia de “outros sujeitos”, proposta pelo autor, não pode simplesmente ser tomada como uma expressão genérica indicadora de diferenças, mas afirma a necessidade de olharmos mais detidamente para as estratégias de sobrevivência organizadas pelos coletivos subalternizados que, cultural e socialmente, foram interpretados sob a pecha moral de “povo violento”, “selvagens nas ruas”, que precisam ser “civilizados” e “educados” (Arroyo, 2014). Em síntese, leva-nos a questionar os mecanismos que legitimam os processos de invisibilização.

Aplicando a máxima de Arroyo (2014) aos jovens com os quais dialogamos, reconhecemos, nelas e neles, mulheres e homens atentos às questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e de comportamentos que confrontam o tempo presente. Demonstram preocupações quanto à violência, ao desemprego, ao meio ambiente, desconforto com os preconceitos e as diferentes formas de precarização da vida que as/os atingem. Portanto, não é mais possível encarar esses sujeitos sob rótulos generalizantes. É equivocado qualquer comportamento que os sentenciem, antecipadamente, como os/as que “nada querem” ou os/as que “nunca serão alguém na vida”.

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

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

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

de suas interpretações de mundo e assim devem ser compreendidas pelas rotinas escolarizadas e instituídas.

3.4 Articulando juventudes, educação e pobreza: por outras pedagogias possíveis

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

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

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

Dessa forma, é necessário pensar os percursos escolarizados a partir da construção de uma atmosfera propícia às relações humanas, empreender zonas de afetos que alinhavam os sujeitos da ação educativa e os aproximem. Durante os diálogos, os jovens acabam expondo a “frieza” que paira sobre esse lugar, o aspecto rotineiro com que os processos são efetivados e a ausência de participação nas decisões cotidianas que os envolvem. Parte dos jovens empobrecidos é condenada por escolhas imediatas que fizeram como garantia de sobrevivência. Esses sujeitos chegam à escola marcados por heranças que a sociedade lhes joga na cara, como preconceitos sociais e morais (Arroyo, 2019a). Nesse sentido, “[...] a didática mais eficaz será aproximarmo-nos dos educandos, ter sensibilidade para captar em que processos se formam, como aprendem a fazer escolhas no emaranhado moral e imoral de suas existências [...]” (Arroyo, 2019a, p. 138).

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

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

Observamos que espaços/tempos escolares fundamentados em aparatos burocratizados tolhem a produção de relações mais horizontais com os jovens.

Tragtenberg (2012), ao avaliar a burocratização das escolas públicas brasileiras, adverte-nos que “[...] a escola consagra, no plano pedagógico, aqueles que no plano da origem socioeconômica já estão previamente escolhidos; premia os privilegiados e penaliza os desprivilegiados [...]” (Tragtenberg, 2012, p. 15). O autor pondera que os denominados “processos de inovação pedagógica” são operações “tuteladas pelo Estado” e “orientadas ideologicamente” pelos ideários de segregação escolar com “nova roupagem retórica”, restando aos coletivos de origem popular, sobretudo aos empobrecidos, elementos de caráter mítico-religioso, cultura de senso comum e visões fatalistas do universo (Tragtenberg, 2012). Conclui afirmando que o desconhecimento da realidade socioeconômica concreta não pode ser desconsiderado nos processos educativos.

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

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

O segundo caminho apontado por Arroyo (2014), e que julgamos pertinente considerar, é a “retomada da produção de existência como princípio formador”. Tal pressuposto está fundamentado nas inúmeras iniciativas que são produzidas, coletivamente, pelos sujeitos em face dos diversos processos de precarização e negação da vida. Diante da escalada acelerada da desumanização que alicia consciências e destrói direitos, brotam resistências criativas que dão

visibilidade às massas espoliadas. Entre esses movimentos de resistências, aparecem aqueles empreendidos por coletivos juvenis, sobretudo pela juventude periférica. Essas “resistências” aos violentos métodos de desumanização, cada vez mais ampliados, são, nas palavras do autor, “[...] outras pedagogias que retomam e afirmam a centralidade, da imediatez da produção/reprodução da existência, para a formação humana [...]” (Arroyo, 2014, p. 82).

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

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

Tais proposições se alinham, assim compreendemos, ao que Dayrell *et al.* (2016) nos apresentam como “Pedagogia das Juventudes”. Trata-se de uma perspectiva analítica que, para além de um campo conceitual, traduz uma postura política que leva em consideração as especificidades dos sujeitos e dá sentido à ação educativa. Desse modo, “[...] ao falar em Pedagogia das Juventudes, estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam, dão vida e boniteza [...] a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens [...]” (Dayrell *et al.*, 2016, p. 250).

Um dos principais pressupostos desse outro olhar pedagógico sobre as juventudes resgata a compreensão de educação como “formação humana”,

isto é, educar é visto como muito mais do que ensinar algo a alguém ou transmitir conhecimento aos que nada sabem. Sobre esse fundamento, sustenta-se a ideia de que os jovens não são sujeitos vazios que chegam à escola somente para aprender aquilo que está previsto como conteúdo programático de dada série ou etapa escolar. São, antes de tudo, seres humanos que carregam experiências de mundo, são capazes de atuar na realidade e produzir suas próprias interpretações. Se quisermos empreender práticas educativas que dialoguem com esses jovens, é fundamental que pensemos a educação como processo que leve em consideração a experimentação de si mesmo, a socialização com a comunidade e a constituição de identidade própria (Dayrell *et al.*, 2016).

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

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

Buscamos percorrer os caminhos apontados por Arroyo (2014), quando nos diz que “outros sujeitos” requisitam “outras pedagogias”, e as experiências

compartilhadas por Dayrell *et al.* (2016), na perspectiva de uma “pedagogia das juventudes”, para balizarmos os diálogos construídos com os jovens no campo da pesquisa e a composição dos denominados “movimentos culturais”. Entendemos que a horizontalidade com que as ações foram elaboradas e desenvolvidas propiciou a integração e a participação dos jovens. A escola, para além de uma instituição que ensina o currículo instituído pelos organismos estatais, materializa as expressões de vidas que estão dentro dela; é o ponto de encontro de sujeitos tão distintos, mas, ao mesmo tempo, tão próximos. As periferias de muitas cidades, insistimos, é o lugar onde os jovens passam a maior parte do tempo, estabelecem a maioria de suas relações afetivas. É nela que narram seus sonhos e projetos, compartilham frustrações e angústias, dão boas risadas e muitas vezes choram.

Partimos do entendimento de que os jovens que transitam nos espaços/ tempos escolares, em contextos empobrecidos e precarizados, são sujeitos de saberes e conhecimentos, logo, sujeitos culturais. As manifestações dessas culturas juvenis se apresentam na cena escolar em forma de símbolos, gírias, gostos musicais, estilos de vestir, modos de falar, identificações pessoais e de grupos, entre outros. Reconhecer e dialogar com essa diversidade é fundamental para compreendermos traços universais e específicos desse modo particular de ser sujeito que denominamos jovem.

O trajeto que trilhamos para a concretização dos movimentos culturais é resultado de uma experiência que foi pensada e construída, colaborativamente, com os jovens. Como toda experiência, tem como fundamento as vivências compartilhadas com os sujeitos, as percepções gestadas na escuta atenta e sensível, os achados captados nas rodas de conversas, na análise de um audiovisual, nas oficinas literárias, nas produções artístico-culturais e até mesmo nas conversações informais pelos pátios e corredores. Buscamos respeitar os sentidos que os próprios jovens atribuem às suas manifestações, sem juízos prévios nem sentenças antecipadas.

O percurso de humanização é sempre – e o tempo todo – relacional, dinâmico e dialético. É uma permanente construção atravessada por diferentes facetas. Em seus matizes, estão presentes também aquilo que apreendemos dos outros. Esse instigante caminho da docência é uma intensa experiência de humanização que acontece a cada movimento que se propõe. Entendemos o percurso feito neste estudo como uma construção humanizante que nos provoca a sair do lugar comum e a pensar outras possibilidades relacionais

no âmbito dos espaços/tempos escolares. Aprendemos mais do que propriamente ensinamos. Reconfigurar a docência é imperativo àqueles e àquelas que estão nesse processo ou que pretendem adentrá-lo: é fundamental ouvir as juventudes e dialogar com suas problemáticas e singularidades.

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

CAPÍTULO IV

Os movimentos culturais e as composições juvenis na escola

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

4.1 Percurso de constituição dos movimentos culturais

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

Por meio de conversações informais, aproximamo-nos das juventudes que transitam na escola e estabelecemos os primeiros contatos: uma fala trocada entre uma aula e outra, um bom-dia pelos corredores, um pedido de desculpas ao esbarrar em um deles/delas na descida da escada, uma solicitação de auxílio e até mesmo observando as mesas de jogos durante o recreio. Olhares, gestos e falas se entrecruzaram e, assim, aos poucos, fomos nos apresentando e mergulhando nesse universo tão familiar e, ao mesmo tempo, tão estranho.

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

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

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

Partindo desse horizonte, compreendemos, de imediato, a necessidade de estabelecer, de forma mais sistematizada, movimentos em que pudéssemos nos reunir com os jovens para, comunitariamente, adentrarmos as problemáticas que iam se evidenciando no caminho. A essa altura, já estávamos convencidos da necessidade de caminhar pautados em um paradigma de ação

comunicativa, tendo em vista a garantia de espaços para que as juventudes possam se expressar e participar da tomada de decisões. Por entendermos que os próprios jovens são sujeitos culturais, como já discutimos, de cujas manifestações emanam sentidos e representações peculiares, apostamos nesse vetor para dialogarmos com suas representações.

Imbuídos desse compromisso, organizamos os movimentos culturais de forma flexível, considerando, nas palavras de Franco (2005), a “[...] complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da *práxis* [...]” (Franco, 2005, p. 497). Portanto, priorizamos, na construção desses momentos, a participação dos sujeitos, os saberes compartilhados e as possibilidades que brotam das representações de mundo socializadas no grupo.

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

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

A composição dos movimentos culturais tem como pressuposto fundamental os diálogos constituídos com os jovens participantes da pesquisa, compreendendo os vários repertórios de saberes que eles trazem de seus cotidianos e de suas representações. Com base nessas interações, selecionamos seis temáticas nucleares que se entrecruzam no decorrer da pesquisa: a) os jovens e os olhares

sobre si mesmos; b) os jovens e os olhares sobre a cidade e o bairro; c) as culturas juvenis e a escola; d) a pobreza e a extrema pobreza na constituição das identidades juvenis; e) a juventude e a pobreza: tensões e intenções; f) a educação como possibilidade de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza.

Partindo dos eixos temáticos estabelecidos e apresentados na metodologia, organizamos os movimentos culturais alicerçados nos seguintes fios condutores: como os jovens que participam da pesquisa compreendem a própria condição juvenil; de que forma eles percebem a cidade e o bairro; que concepções esses sujeitos possuem da escola e como os espaços/tempos escolares têm dialogado com as juventudes; como esses jovens têm percebido a pobreza e a extrema pobreza na constituição de suas identidades; como a educação escolar pode contribuir para o enfrentamento da pobreza. Sistematizados dessa forma, os eixos temáticos possibilitaram-nos a interlocução mais aproximada com os participantes da pesquisa, proporcionando maior dinamicidade e interação entre os jovens, pois partimos de realidades vivenciadas por eles e, ao mesmo tempo, fortalecemos a colaboração mútua.

As ações no âmbito dos movimentos culturais ocorreram entre os meses de maio e novembro de 2023, com encontros quinzenais, envolvendo em torno de 45 jovens de duas turmas de Ensino Médio, nas dependências da escola onde as conversações ocorreram. No quadro seguinte, apresentamos os eixos temáticos, os colaboradores que mediarão as atividades e as ações compostas com os sujeitos:

Quadro 1 – Eixos temáticos, colaboradores e ações realizadas nos movimentos culturais

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

Fonte: Quadro organizado pelos autores.

Embora haja uma intencionalidade ao estruturarmos os eixos temáticos e sistematizarmos os encontros com os jovens, tivemos o cuidado de não nos prendermos a “um tempo necessário para cada eixo”. Logo, algumas questões

se estenderam um pouco mais, outras se encerraram em um único encontro. Partindo do pressuposto de que nosso interesse maior estava em construir espaços que garantissem a participação dos sujeitos e não apenas o registro quantitativo de informações, o arranjo por datas previamente estabelecidas tornou-se secundário. Nesse sentido, conforme nos exorta Franco (2005), prevalece como critério de organização as situações relevantes que emergem do processo.

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

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

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

Assim, apostamos que somente uma postura inversa seria qualificada para construir vínculos mais verdadeiros com esse público. Barbier (2002)

assegura que a escuta sensível é o pilar fundamental para o reconhecimento e aceitação incondicional do outro e chama a atenção para a necessidade de estarmos atentos ao universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender determinadas atitudes e comportamentos.

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

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

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

No intuito de ampliar a participação dos jovens de diferentes maneiras, elaboramos movimentos em vários formatos: cartazes coletivos, leitura de repor-

tagens jornalísticas locais e nacionais, análises de músicas e audiovisuais, produção de *fanzine*, composições poéticas e, na culminância das atividades, os jovens envolvidos vivenciaram uma experimentação com o grafite, compondo painéis em parede lisa no pátio externo da escola. Cada atividade, geralmente conduzida por colaboradores convidados e antecedida por uma discussão temática, permitiu aliar reflexão e ação em um mesmo espaço.

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

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

[...] a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (Dayrell, 2008, p. 140-141).

Na lida cotidiana com jovens, principalmente nos contextos em que imperram pobreza e desigualdades sociais, equivoca-se quem abdica da experiência vivida. Estamos convencidos de que compreender as percepções juvenis acerca do mundo e da vida e pensar a educação escolar na perspectiva das

juventudes é um imperativo que se coloca à prática de docentes que enveredam por esse caminho.

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

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

Cabe-nos destacar que a escola, palco dos movimentos culturais, é o tempo/espaço escolarizado onde encontramos as juventudes e realizamos as conversações. Muitas questões que os jovens apontam são situações comuns a um modelo hegemônico de escolarização que tem se pautado no conhecimento formal e no aspecto institucional. Assim, os sujeitos deste trabalho compartilham de problemáticas estruturais que vêm historicamente se perpetuando no modelo brasileiro de escolarização.

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

4.2 As percepções dos jovens sobre a própria juventude

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério.¹⁶

Nas conversações realizadas com os jovens, no decurso dos movimentos culturais, percebemos que grande parte das representações juvenis acerca da própria condição tem relação direta com projetos pessoais e profissionais, como se esses sujeitos se olhassem a partir daquilo que almejam, que desejam fazer ou que esperam realizar. Isso aponta para uma tendência a considerar a juventude em função de projeções e realizações futuras como lugares idealizados a serem atingidos.

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

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

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

perspectiva do *vir-a-ser*, o jovem é compreendido como *sujeito em formação* que está sendo instruído para o exercício de responsabilidades futuras.

Interpretadas dessa maneira, as vivências juvenis são reduzidas a experiências passageiras que só adquirem sentidos quando se constituem como antecedentes das realizações futuras. Inferre-se dessa compreensão o fato de que o tempo presente não é significativo e, da mesma forma, o que se experimenta nele não é relevante, uma vez que se trata de um imediato a ser superado. Dayrell (2005) nos fala de uma “orientação finalista”, cujo foco está na meta a se chegar, ou seja, a vida adulta. Desse modo, “[...] o sentido não é dado pelo fazer, mas pela meta final, pelos fins da ação que se projeta em um futuro [...]” (Dayrell, 2005, p. 13). Tal perspectiva considera a fase adulta “[...] como a plenitude, na condição plena de cidadania, o resultado que dá sentido às fases anteriores, vistas sempre na perspectiva de uma preparação (Dayrell, 2005, p. 13).

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

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

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

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

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

Ao problematizarmos as sociabilidades juvenis, percebemos nelas estratégias elaboradas pelos próprios jovens para proteção de suas identidades, como forma de construir redes de solidariedade e saciar as necessidades de pertencimento a um espaço. Apoiados nessa chave de leitura, ainda que em uma perspectiva mais abrangente, entendemos que é possível interpretar os

modos de vida característicos dos jovens como estratégias para afirmarem a própria condição no aqui e agora, subvertendo a visão de juventude como momento de preparação para o futuro. Ao produzi-las, esses sujeitos demonstram que estão presentes na sociedade, demarcam seus lugares, que papéis querem desempenhar e apresentam outras alternativas de socialização como respostas às já dadas e que, em grande parte, vêm fracassando.

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

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

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

vida, aprisionando as juventudes em esquemas previstos e limitando suas escolhas, já que a finalidade reside no que se espera delas em termos de idealização.

Aspirações futuras, ainda que possíveis e legítimas, não podem ser determinantes na constituição das subjetividades juvenis, e os jovens não estão obrigados a decidir no presente vivido o que será depois. A juventude é, nessa compreensão, uma experiência cotidiana vivenciada por inteira e de maneira particularizada a cada instante e não uma fase fragmentada da condição humana que só se reveste de significado quando relacionada com as realizações vindouras. É nesse presente vivido que cada sujeito se constitui como construtor da própria história, interpreta o mundo e organiza a vida. Pais (2003) nos provoca a compreender as expressões de culturas juvenis sob um olhar mais ampliado e dinâmico, considerando que os modos de vida elaborados e compartilhados pelos jovens já são, por eles mesmos, significativos e repletos de sentido, uma vez que apontam para traços da vida cotidiana em um contexto específico.

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

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

Um outro aspecto que julgamos pertinente de ser analisado, porque apareceu diversas vezes e de diferentes modos (falados e escritos) durante os movimentos realizados com o estudo, é a relação direta entre a concretização de projetos e expectativas futuras como resultantes do empenho individual

e do mérito pessoal. Expressões como “Basta querer que a gente consegue” (Aluno, 2022); “Se a gente se esforçar, a gente chega lá” (Aluna, 2022); “Se a gente quiser, a gente consegue” (Aluno, 2022), tomadas como verdades em si mesmas, foram recorrentes durante os diálogos.

Os discursos dos jovens que associam protagonismo diretamente a mérito pessoal podem ser sintomas da lógica meritocrática, que, nos últimos anos, vem adentrando as escolas públicas brasileiras, principalmente no que tange ao Ensino Médio, atingindo frontalmente as políticas educacionais voltadas para esses sujeitos. Tal associação reflete aquilo que Laval (2004) indica como sujeição da escola ao modelo econômico, no caso o modelo capitalista em sua face neoliberal, que é o grande responsável pela organização dos espaços/tempos escolares na perspectiva mercadológica.

Pereira (2009) nos chama a atenção para as contradições e ambiguidades na definição de protagonismo juvenil e para o uso recorrente desse conceito como estratégia para adaptar os jovens à excludente sociedade capitalista atual. Para ela, tal concepção, além de ser carregada de ideologias voltadas para a “despolitização” das juventudes em relação às causas macrossociais da pobreza, transfere para os jovens a responsabilidade de superação de tais questões pela via do esforço pessoal, cabendo à educação enfrentar esse debate de forma mais ampliada e crítica.

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

Assim, a noção de “protagonismo juvenil”, tomada sem maiores considerações, configura-se como uma saída que atribui somente aos sujeitos a

responsabilidade pelo resultado final de suas escolhas, mascarando as contradições sociais e econômicas de um modelo societário classista, excludente e desigual. Entre os perigos de admitir o sucesso apenas pelo prisma do mérito particular, está o de afirmar, por consequência, que o fracasso também é individual e não resultante da convergência de uma série de variáveis estruturais. Com isso, tendemos a desconsiderar a histórica negação de direitos que marca a sociedade brasileira e nega às juventudes, particularmente às empobrecidas, um conjunto de condições essenciais para um mínimo de cidadania.

A escola, em grande parte, acaba reforçando esse discurso, quer pela via dos ditos “projetos inovadores” que adentram seus muros e são acatados sem a devida crítica e contextualização, quer pela postura de muitos docentes que tendem a considerar o “desinteresse” do sujeito e a “falta de esforço” como as principais causas dos “problemas da educação”. Os jovens que participam da pesquisa nos falam de muitos professores que “[...] já chegam de sola e dizendo que a gente não vai ser alguém na vida porque a gente não tem interesse” (Aluno, 2022) ou “[...] do lugar de onde você veio, se não tiver esforço, vai continuar na miséria [...]” (Aluna, 2022).

Compreendemos que a permanência de tais posturas contribui para a responsabilização individual desses jovens e isenta as instituições sociais no que tange à promoção de políticas públicas para as juventudes. O discurso sobre protagonismo juvenil, tal como colocado, trata-se de uma falácia neoliberal e meritocrática que visa, essencialmente, à manutenção do ideário capitalista na estruturação das políticas de educação pública para os jovens, desvinculando-se das reais necessidades das juventudes, especialmente das empobrecidas. Entendemos que, por essa razão, esse tipo de abordagem não leva em consideração o conjunto das trajetórias pregressas dos coletivos juvenis ao se constituírem como seres históricos e sociais e desconsidera as condições objetivas para a realização dos projetos que os jovens almejam. Com isso, justifica as situações de fracasso e transfere a culpa para os próprios sujeitos, sob o argumento de que cada um deve fazer a sua parte e os que sucumbem é porque não se esforçaram o bastante na concretização de seus objetivos.

A associação que os jovens fazem de conquistas futuras com o merecimento próprio serviu-nos de caminho para problematizarmos o empobrecimento que vitima as juventudes periféricas e impede os sujeitos de organizarem suas vidas em torno do que foi vislumbrado como expectativa futura. Discutimos que a pobreza, como uma grave questão que precisa ser enfrentada em nossa

sociedade, ocupa uma função central dentro do modelo capitalista e é uma das mais cruéis e perversas faces da larga produção de miseráveis ao redor do mundo, especialmente nos países localizados na periferia do capital. Nesse sentido, o mérito particular, como força motriz suficiente para dadas realizações, só faria sentido se as contradições sociais e econômicas já tivessem sido equacionadas em nossa trama societária.

Ampliando esta discussão, pedimos que os jovens falassem sobre o que poderia impedir a realização de suas expectativas e projetos pessoais e profissionais. Enunciados como “A gente vive no meio de um monte de pobre” (Aluno, 2022) e “A gente não consegue muita coisa porque não tem dinheiro” (Aluno, 2022) evidenciam que as juventudes periféricas têm consciência de que a condição de pobreza é um fator relevante que impossibilita muitas conquistas. Podemos dizer, portanto, que esses jovens compreendem que a pobreza é impeditiva de acesso a direitos que podem levar a outros patamares de vida. Entretanto, observamos a associação direta desse fenômeno com a renda: Ser pobre é, “[...] tipo assim, não ter dinheiro para fazer as coisas que a gente gostaria de fazer” (Aluna, 2022). Percebemos que reside na perspectiva desses sujeitos uma concepção estereotipada de pobreza que localiza o problema no campo da satisfação econômica, prevalecendo o caráter monetário.

Os jovens, de imediato, não conseguem perceber que a insuficiência de uma renda que possa garantir-lhes níveis de vida dentro de critérios razoáveis de subsistência ou de realização pessoal e profissional é uma realidade que resulta da pobreza, ou seja, é consequência dela e não a causa. A concepção de pobreza atrelada à ideia de não ter dinheiro para atingir determinados objetivos não pode servir para culpabilizar os sujeitos pela não realização de seus intentos ou para esconder as causas macroestruturais do fenômeno, encarando-o apenas como resultado de ações de indivíduos que não estão em patamares econômicos satisfatórios. As perspectivas que os jovens apresentam demonstram uma concepção de pobreza recorrente em nossa sociedade, cujo fundamento se sustenta em proventos e ganhos absolutos.¹⁷

17 Estudiosas do assunto (Codes, 2008; Carneiro, 2005) admitem que a concepção de pobreza sob o prisma monetário, embora seja bastante recorrente e possua um grande alcance na sociedade, tem se demonstrado insuficiente para a análise mais abrangente do fenômeno, pois a transferência de renda restrita a ela mesma não foi capaz de oferecer uma solução definitiva para o problema.

Nas conversações realizadas, debatemos que a pobreza presente em nossa sociedade, que assola os jovens e deixa incertos seus horizontes futuros, fragilizando esse momento da vida, é produzida histórica e socialmente por processos políticos e econômicos desiguais, resultantes do sistema capitalista (Yazbek, 2012) que visa à acumulação de riquezas e à manutenção de um modelo societário classista e excludente. Por essa razão, constitui-se na principal forma de violência aos direitos subjetivos e sociais, pois impede que os sujeitos acessem a cidadania plena (Telles, 1993) e vivam em condições mais dignas. Nesse sentido, os jovens empobrecidos não podem ser responsabilizados pelas tragédias que os atingem, mas são vítimas diretas de uma série de violações. Portanto, a não realização de seus desejos e projetos está diretamente correlacionada com a ausência de condições favoráveis para tal.

No âmbito deste debate, questionamos o entendimento comum de que a pobreza é uma característica pessoal ou de um grupo específico, uma vez que se trata de um fenômeno resultante da intensa desigualdade social inerente à estrutura capitalista e que faz imperar a miséria (Yazbek, 2012). Em diálogo com os jovens, pautamos a análise em uma compreensão mais ampliada da realidade empobrecida, considerando sua natureza multidimensional (Codes, 2005, 2008), macroestrutural e multifacetada (Cararo, 2015) manifestada em diferentes formas de negação de direitos.

Tais perspectivas explicitam a necessidade de encarar a pobreza para além da carência de renda, mas evidenciá-la como produto de uma sociedade injusta, que seleciona, exclui e segrega. Assim, toda violação de direitos e qualquer forma de privação que atravessam as vivências dos jovens, inviabilizando e fragilizando a dimensão existencial e simbólica do desejo, do sonho e da expectativa do porvir, devem ser enfrentadas e combatidas. Por ser impeditiva de tantas possibilidades, a pobreza constitui-se na mais grave e desumana expressão de violência.

Ao olharmos para a pobreza na perspectiva macroestrutural e multidimensional, além do aspecto econômico e da carência de renda, exploramos outras facetas do fenômeno que incidem diretamente sobre as juventudes periféricas, como a falta de oportunidades de acesso ao trabalho formal e à educação com qualidade referenciada. Também analisamos a inexistência de espaços de lazer e cultura, a exposição a diversas formas de violências, sobretudo as que se relacionam com o consumo e tráfico de drogas. Essas vivências precarizadas fazem parte do conjunto de circunstâncias que impedem os jovens empobrecidos de

alcançar padrões mínimos de autonomia e liberdade, provocando neles descrenças e frustrações.

Assim, entendemos que foi possível ampliar as perspectivas dos jovens acerca da pobreza e de seus efeitos na constituição das identidades juvenis, provocando-lhes a olhar para o fenômeno como o principal fator que vem impedindo as juventudes periféricas de produzirem estratégias de rupturas com os históricos ciclos de dependências que os mantêm empobrecidos. Falas como “Se tiver oportunidade, o jovem consegue” (Aluno, 2022) e “A gente precisa de chances para melhorar de vida” (Aluna, 2022) parecem-nos indicar um deslocamento de compreensão.

Uma outra questão que despertou nosso olhar é o fato de que, mesmo atravessados por diversas vivências da pobreza, configurando-se em diferentes violações de direitos que poderiam levar os jovens à descrença absoluta e à perda do sentido da vida, ainda reside nesses sujeitos a dimensão da expectativa em “um outro possível”. Percebemos, desse modo, que as experiências precarizadas não conseguem furta-lhes, definitivamente, a aceção da espera pela possibilidade do diferente, como nos conta G. B. V., de 16 anos: “quero fazer faculdade de Matemática e só no fim que eu vou fazer minha casa. Espero que dê tudo certo até lá por conta de inflação aumentando, assassinatos, etc., mas tenho fé de que, no final, vai dar tudo certo”.

Sob esse ponto de vista, é possível compreender os jovens empobrecidos como sujeitos de desejos, abertos ao mundo e em uma relação direta com o universo de eventuais realizações. Dayrell (2003) nos diz de uma condição que não está dada *a priori*, mas que se constitui no entrecruzamento de possibilidades. Ao retomar a noção de “sujeito” proposta por Charlot (2000), destacamos o caráter desejante que move os seres humanos e faz com que cada singularidade se lance em direção ao sentido do existir.

A dimensão do desejo e da expectativa também aparece, como demonstram as enunciações seguintes: “ah, um desejo [pausa]: criar meus filhos da melhor forma possível”; “Ter uma boa vida financeira e dar o melhor para meus filhos e minha mulher”. Observamos que, mesmo marcados por inúmeras situações adversas que os empobrecem, ainda reside nos jovens a dimensão da expectativa por algum tipo de mudança. Como sujeitos sociais, os jovens não estão totalmente determinados pela situação de pobreza, mas abertos ao mundo e atravessados por anseios e desejos próprios. A ruptura

com realidades precarizadas faz parte da dimensão desejante e permeável (Foracchi, 2018) que perpassa a condição juvenil.

Amaral (2011) destaca que, apesar de contextos sociais desfavoráveis que cerceiam em muitos aspectos as vivências juvenis, os jovens empobrecidos não deixam de produzir experiências significativas. Por essa razão, temos apostado, nesta pesquisa, que as sociabilidades elaboradas pelos jovens em seus contextos de vida também são expressões de saberes e conhecimentos que devem ser considerados, pois são carregadas de significados peculiares. Além disso, as diversas formas de empobrecimento que atravessam a constituição das juventudes empobrecidas não lhes privam do direito de vislumbrar e acessar outras possibilidades de ser e existir dentro de condições mais humanas e livres, que possibilitem o rompimento com determinadas dependências, inclusive com o histórico ciclo de pobreza.

Ao manterem viva a dimensão da expectativa em cenários precários e desiguais, os jovens empobrecidos produzem estratégias de resistências cotidianas que permitem o enfrentamento das diversas formas de desigualdades que incidem sobre a condição juvenil contemporânea. Dayrell (2005) nos provoca a romper com a imagem socialmente criada acerca desses jovens, quase sempre associados à violência e à marginalidade, e a enxergá-los como sujeitos que elaboram experiências de vida peculiares, divertem-se, produzem, sonham e vivem um modo de ser jovem. Para esse autor, as estratégias elaboradas por essas juventudes devem ser compreendidas como “[...] esforços em se humanizarem num contexto que insiste em desumanizá-las” (Dayrell, 2005, p. 3).

Desse modo, ao olharmos para os jovens empobrecidos que transitam nos espaços/tempos escolares, na perspectiva dos participantes da pesquisa, compreendemos a importância do debate sobre juventudes, suas trajetórias de vida e a diversidade dos contextos sociais vivenciados e que incidem diretamente sobre a constituição da condição juvenil, ressaltando o caráter dialético com que os diferentes sujeitos vivenciam esse momento da vida.

Compreendemos, com esta discussão, que as perspectivas dos jovens acerca de si mesmos são atravessadas por diferentes fatores, o que nos leva a afirmar que juventude é uma condição social que vai se modelando no imbricamento com questões socioculturais que se configuram em um determinado contexto histórico. Com isso, ao olharmos para os jovens empobrecidos, na perspectiva de suas aspirações futuras, percebemos traços latentes

das representações que esses sujeitos produzem de si mesmos, indicando, portanto, um jeito peculiar de ser e existir no mundo.

Ao ampliarmos esse debate, consideramos oportunas as proposições de Guimarães (2009) quando indica que, para compreendermos as trajetórias juvenis, é importante não as tomar de forma isolada, mas conectá-las a contextos de socialização que permitam ampliar a percepção acerca das experiências constituídas por esses sujeitos. Sobre esse aspecto, acrescentamos o fato de que os jovens empobrecidos são os mais impactados por percursos pessoais e sociais precarizados, que retiram deles muitas possibilidades de se constituírem como sujeitos livres e autônomos, com destaque para a perversa negação de direitos que, historicamente, vem acentuando as desigualdades sociais e ampliando as frustrações juvenis.

Partindo dessa perspectiva, entendemos ser importante, na sequência desta reflexão, problematizar as vivências dos jovens interseccionadas aos contextos experimentados por esses sujeitos em suas trajetórias de vida. Embora cada experiência compartilhada no movimento de pesquisa seja revestida de um caráter particular, pois o modo como cada jovem vivencia sua condição é diferente, existem aspectos comuns atravessando essas juventudes, como a condição social de sujeitos empobrecidos que coabitam no mesmo bairro, estudam na mesma escola e são perpassados pelas mesmas violências. Como acentua Guimarães (2009), é necessário estarmos atentos às singularidades e às generalizações que vieram à tona durante os diálogos estabelecidos com os jovens no âmbito dos movimentos culturais.

Uma das experiências comuns que os jovens nos relatam são as vivências na periferia, quase sempre marcadas por diferentes expressões de violências e negação de direitos. Direcionando olhares acerca dessa particularidade que perpassa os sujeitos desta pesquisa, organizamos os encontros concernentes ao segundo eixo temático, com o objetivo de dialogar com as compreensões juvenis acerca da cidade e do bairro e compreender essas experiências com dinâmicas periféricas que empobrecem, negam direitos e precarizam a vida.

4.3 Vivências juvenis em contextos que empobrecem e precarizam a vida

As balas ficaram reais perfurando a Eternit
Brincar ‘nós ainda quer’, mas o sangue melou o pique
O final do conto é triste, quando o mal não vai embora
O bicho-papão existe, não ouse brincar lá fora [...].¹⁸

No percurso desta pesquisa-ação, ao compreendermos as relações entre juventudes, pobreza e educação escolarizada, as análises que fizemos tem como base as singularidades de uma escola pública situada em um espaço/tempo denominado *periferia*. É em sua dinâmica que os jovens, com os quais dialogamos neste trabalho, constituem-se como sujeito e elaboram representações e interpretações da realidade. Portanto, esse cotidiano vivido é fonte de referências para nos aproximarmos das juventudes e interrogarmos as diversas possibilidades compreensivas que emergem de suas sociabilidades. Nesse sentido, ao olharmos para as vivências na periferia e as complexas relações que nela são estabelecidas, é possível compreender, de maneira mais ampliada, essa faceta específica da condição juvenil, que é a juventude experimentada em contexto periférico.

Como ponto de partida para esta discussão, recorremos à premissa de que a juventude é uma experiência social que se constitui a partir de um complexo de relações que atravessam os sujeitos. Portanto, as diferentes representações que os jovens elaboram acerca de si mesmos e de seus espaços relacionais não podem ser lidas e interpretadas fora do contexto em que elas se configuram. Queremos dizer, com isso, que não há uma forma ideal de se viver a “juventude”, mas diversas formas de vivenciar essa dinâmica, imbricadas a condições materialmente dadas e socialmente construídas como possíveis. Contudo, falar de juventudes (e com as juventudes) a partir da realidade periférica é compreender as particularidades que contornam um modo específico de ser jovem: aquele que se constrói na relação com o concreto vivido em um espaço/tempo singular que denominamos “periferia”.

Ao falarmos de jovens (e com jovens) a partir da periferia, uma das grandes dificuldades que enfrentamos diz respeito ao que esse termo representa histori-

18 César MC. Fragmento da música *Canção infantil*, lançada em 2019.

camente, uma vez que foi objeto de diferentes disputas e compreendido a partir de múltiplas possibilidades analíticas e discursivas. Jesus (2021) nos fala que o conceito de periferia vem se caracterizando como complexo e permeado de muitas controvérsias, podendo assumir vários significados e sentidos.

Já que não está entre os objetivos específicos desta pesquisa um estudo mais ampliado do que é periferia, e tivemos que lidar, frontalmente, com essa questão, optamos por desbravar esse caminho escorregadio a partir das experiências de viver a juventude interconectada às dinâmicas macrosociais que se estabelecem a partir das realidades periféricas. Por isso, acreditamos, e defendemos, que pensar o que é ser jovem nesses contextos é, antes de qualquer coisa, perceber e compreender os atravessamentos nos percursos que constituem essa condição.

Não é nossa preocupação primordial definir o que é periferia e explicitar todas as possibilidades interpretativas advindas desse conceito, mas compreender em que medida as juventudes que transitam nesses espaços/tempos vivenciam e interpretam as relações, por vezes tensas e contraditórias, que permeiam os modos de vida elaborados nos contextos periféricos. Ao apostar nessa via, temos consciência de que uma análise mais apurada de nosso trabalho encontrará lacunas, entretanto esse foi o caminho que viabilizou o diálogo com as problemáticas que foram compartilhadas pelos jovens durante o percurso da pesquisa-ação.

Uma possibilidade de olhar para a periferia e dialogar com as vivências que se constituem nesse espaço/tempo é pelo prisma daquilo que lhe falta. Aliás, segundo Frederico (2013), na sociologia urbana, a conversão dos bairros populares situados às margens das cidades no termo “periferia” ocorre para designar um espaço de carência, marginalidade, violência e segregação, daí a associação direta desse termo com essas dinâmicas. D’Andrea (2020) explicita, em reforço a essa perspectiva, que o conceito em questão nasce das discussões econômicas ocorridas na segunda metade do século XX, relacionando os países da periferia do capitalismo com as economias centrais. Assim, tal conceito denomina “[...] um território geográfico cujas principais características são pobreza, precariedade e distância em relação ao centro [...]” (D’Andrea, 2020, p. 20).

Essas ideias nucleares que perpassam a noção de periferia, portanto, estão presentes nas primeiras enunciações juvenis ao falarem de suas vivências como

sujeitos periféricos, destacando violências de diferentes naturezas, criminalização antecipada de seus modos de vida e experiências com a pobreza. Nesta seção, intencionamos evidenciar parte dessas enunciações, buscando compreender os possíveis sentidos que os próprios jovens atribuem às suas experiências e representações. Em consonância com a metodologia adotada neste trabalho, que visa, prioritariamente, a adentrar o universo das compreensões juvenis pela via dialógica, organizamos, no âmbito dos movimentos culturais, um espaço para que os jovens conversassem sobre as vivências que se configuram a partir da periferia, já que é em interconexão com as dinâmicas periféricas que esses jovens se constituem como sujeitos sociais e culturais.

Amaral (2011), ao problematizar as singularidades que contornam o que é ser jovem em uma periferia, alerta-nos para o fato de que esses sujeitos, embora compartilhem de questões comuns, não são iguais, mas estabelecem variadas relações que “[...] influenciam a construção de formas diversificadas de ser, de socializar-se” (Amaral, 2011, p. 78). Por essa razão, mais uma vez, apostamos no diálogo com as vivências cotidianas como estratégia para nos aproximarmos dos sentidos que os jovens atribuem às dinâmicas periféricas e, assim, melhor compreendê-las.

É no cotidiano desse espaço/tempo singular (e tão diverso), apontado como periferia, que as experiências elaboradas pelos jovens, ao organizarem suas vidas, encontram-se e se confrontam. Portanto, estamos falando de um lugar “[...] onde os sujeitos veem o mundo, a partir das suas condições de vida e das relações sociais que estabelecem [...]” (Amaral, 2011, p. 82). Nessa mesma direção, Dayrell (2007) compreende a periferia como interações afetivas e simbólicas, palco para as diferentes expressões das sociabilidades juvenis, como fazer amigos, sair, conversar, namorar, estudar. É também em sua dinâmica diária que os jovens experimentam dilemas comuns relacionados a violências, precariedade dos serviços públicos, preconceitos e diversas formas de exclusão social.

Vimos a necessidade de mergulhar no cotidiano sentido e vivido pelos jovens, celeiro por excelência das experiências que os constituem como sujeitos, das complexas relações que vão permeando suas histórias e das particularidades que compõem seus repertórios de vida. Mais uma vez, as conversações foram essenciais para entrar em contato com as vivências juvenis desde a periferia e compreender os sentidos a elas atribuídos. Nesse percurso, por diversas vezes, foi necessário silenciar para compreender melhor o que esses

jovens nos dizem, do que exatamente nos falam. Portanto, reunir os jovens e conversar com eles foi o caminho que trilhamos nesse exercício.

A música *Canção infantil*, do rapper capixaba César MC, foi o recurso audiovisual escolhido para fomentar a discussão. O mediador exibiu o videoclipe da canção e, em seguida, convidou os participantes a destacar frases, imagens e símbolos relacionados ao cotidiano dos jovens. Aos poucos, esses elementos foram aparecendo: “Violência policial é o que mais existe aqui” (Aluno, 2022); “Racismo também” (Aluno, 2022); “Tiroteio tem quase todo dia por essas ruas aí” (Aluna, 2022); “Mano, droga, aqui [muitas risadas], coé, véi” (Aluno, 2022) e a conclusão de um deles, em tom fatalista, foi que na periferia “não tem final feliz” (Aluno, 2022).

A composição mencionada, partindo de analogias com contos de fadas típicos de canções infantis, desconstrói as idealizações apresentadas nessas histórias e demonstra que existe uma realidade concreta, que é experimentada cotidianamente pelos sujeitos que transitam nos contextos periféricos, e é justamente essa realidade que atravessa os jovens empobrecidos e está materializada em diferentes percursos de negação de direitos. A canção, nesse sentido, faz uma contundente crítica às contradições sociais vivenciadas pelos sujeitos nas periferias, sobretudo urbanas, de uma sociedade marcadamente desigual, violenta e injusta, deixando incertas perspectivas de vida mais promissoras. Um dos fragmentos da música, confrontado com duas composições juvenis que foram elaboradas durante os movimentos culturais, parece-nos justificar esse entendimento.

Cinco meninos foram passear
Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma
A polícia engatilhou: Pá, pá, pá, pá
Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá
Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
Já nem sei se era mito essa história de lobo mau (César MC, 2019).

Ao experimentarem a juventude em situação de negação de direitos e na ausência de outras alternativas de vida, muitos jovens acabam reproduzindo e retroalimentando as mesmas estruturas das quais são as maiores vítimas. Os versos do rapper são reforçados pelos jovens quando nos falam de suas vivências periféricas. Notamos que a compreensão introjetada nos sujeitos e que

mais se destaca é a de periferia como lugar de falta, de dinâmicas violentas e insegura para se viver com tranquilidade e liberdade. Essas dinâmicas violentas que retiram direitos e negam outras formas de viver a condição juvenil são verdadeiros atentados às juventudes periféricas, marcando precocemente suas vidas e se constituindo como grandes desafios para a cidadania desses sujeitos.

Canção infantil, portanto, explicita facetas contraditórias da realidade social vivenciadas pelas juventudes periféricas e que atravessam o cotidiano desses jovens, como nos mostram alguns relatos escritos durante as composições culturais: “Vêi, para muitas pessoas que não vêm de periferia, nunca ‘vai’ saber o que é ver um parente morto e ver um amigo internado no hospital por estar todo baleado pela polícia só porque mora aqui ou estava aqui” (H., 2022); “Já vi menor morrer, já vi menor sofrer, já vi sangue escorrer, vi família chorar... porque o problema nunca é o governo. É o preto que está sempre a roubar” (B. P., 2022); “É sempre assim, matando gente inocente. Nós vivemos em um mundo injusto. Eu sou motoboy e falo que eles não querem saber de ‘porra’ nenhuma, eu já sofri racismo muitas vezes e isso não é bom” (G. H., 2022).

A partir dessas enunciações, percebemos que ser jovem em contextos periféricos é uma experiência atravessada por um acúmulo de violências que fragilizam esses sujeitos, causando-lhes desesperanças e descrenças. Inferimos também que tais sentimentos provocam muitas posturas que naturalizam (ou tendem a naturalizar) essas violências. É como se essa fosse a única alternativa colocada como possibilidade, quase que determinada por uma espécie de destino comum marcado por vivências da pobreza, preconceitos, contato precoce com a criminalidade e diversas formas de exclusão social: “Mano, isso aqui sempre foi assim. Até que hoje em dia ainda tá melhorzinho... Tem umas coisas aí, mas já foi pior” (Aluno, 2022).

O conteúdo dessas falas parece-nos indicar duas possibilidades interpretativas que, diretamente entrecruzadas, podem ser reveladoras das percepções juvenis acerca da periferia e das vivências periféricas. A princípio, os jovens têm consciência das violências que os atingem, que marcam suas experiências, que retiram deles uma série de oportunidades de viver de outra maneira e negam-lhes as condições para organizarem a vida a partir de outros patamares. Depois, em nosso entendimento, há uma tendência, pelo menos entre os jovens com os quais dialogamos, a se relacionar com esses eventos de maneira “descolada” e até “debochada”, o que pode ser indicativo de posturas que “naturalizam” e “normalizam” situações de natureza vio-

lenta. Durante as conversações, por diversas vezes, quando um membro do grupo relatava algum episódio de violência, quase sempre, era acompanhado de muitas “piadas”, gírias, brincadeiras e expressões jocosas.

As enunciações seguintes, por exemplo, foram seguidas de boas risadas e comentários em tom satírico: “Teve um dia que a gente ‘tava’ na festa, lá, não ‘tava’ fazendo nada de errado, só dançando. Eles desceram do carro já metendo a ‘porrada’ e bala em todo mundo” (Aluno, 2022); “[...] hã, quando eu for policial, vou bater nesses pretos tudinho” (Aluno, 2022). É possível que a aparente leveza, as satirizações e as observações “dichavadas”¹⁹ sejam estratégias para lidar com o sofrimento nos momentos em que essas realidades parecem ser as únicas alternativas postas para esses sujeitos.

Guimarães (2009), em sua pesquisa, quando discute a banalização da violência em bairros periféricos, sugere que falar com naturalidade desses eventos é uma forma de lidar com eles. Aplicando essa premissa ao nosso trabalho, compreendemos a suposta naturalização de tantas situações que violentam os jovens como um artifício para não se culpabilizarem diante delas, evocando, assim, a ideia de que esses eventos são “normais” na periferia. Em análise similar, Amaral (2011) entende que “[...] adaptar-se, acostumar-se às situações de violências cotidianas acaba sendo uma estratégia de continuação da vida social” (Amaral, 2011, p. 91). Entretanto, como nos adverte Santos (2009), essa naturalização e a consequente banalização de eventos violentos nas periferias têm servido para justificar e retroalimentar iniciativas dessa mesma natureza nos bairros periféricos, corroborando o julgamento moral dos jovens empobrecidos.

Recorrendo novamente a Guimarães (2009), é possível interpretar as prováveis brincadeiras, esse jeito cômico de lidar com situações que colocam em risco a integridade física dos sujeitos, como mecanismos, ainda que inconscientes, que visam a “minimizar potenciais riscos”, como se episódios de caráter violento fossem naturais a qualquer jovem, independente do contexto social. Concordamos com esse argumento e acreditamos que ele pode servir de chave de leitura para compreendermos a suposta maleabilidade e leveza com que os jovens empobrecidos lidam com as contradições que os assolam e até mesmo com as agressões ao direito de ser e de existir como queiram.

19 Gíria muito usada pelos jovens para se referirem a situações de leveza, brincadeira, postura mais descolada, sem muita formalidade, ou seja, denota um modo próprio de lidar com determinados aspectos da realidade de maneira mais informal, sem muita cerimônia.

Advertimos que, com isso, não estamos dizendo que esses jovens aceitam com resignação as problemáticas que os atingem, mas elaboram maneiras até criativas de sobrevivência em contextos em que “[...] a violência se repete e se reproduz de forma tão arraigada que, de algum modo, ela se ‘naturaliza’, tornando-se um fenômeno cotidiano [...]” (Guimarães, 2009, p. 137). Justificamos essa análise com base em relatos que apontam possíveis resistências em relação a muitas dessas violências, inclusive por meio de práticas questionáveis: “Mano, mas ‘nóis’ também não deixa baixo, não” (Aluno, 2022); “[...] Teve uma policial que precisou ir embora do bairro por causa disso [...] chegou metendo o ‘bicudão’ e dando ‘porrada’ até que [pausa] teve que ir embora porque os ‘menino’ ia matar ela [...]” (Aluno, 2022).

O conteúdo cômico e satírico percebido durante os diálogos em muitas enunciações juvenis, portanto, não é aceitação passiva das realidades produtoras de violências ou sintoma de conformidade diante delas. Durante as composições, também foram compartilhados conosco signos que apontam para inconformismos e denunciam os mecanismos de precarização da vida que assolam as juventudes, o que pode ser lido como expressões de resistência que brotam das próprias vivências com a periferia.

Partindo do que foi exposto, cremos que as juventudes que se constituem em contextos empobrecidos e extremamente desiguais têm consciência das problemáticas que as atravessam, entendem as contradições sociais que identificam suas vivências e percebem que tais circunstâncias são resultantes da histórica negação de direitos que marcam a sociedade brasileira, vitimando os sujeitos e criando entraves para percursos emancipatórios.

Por conseguinte, ainda que a periferia seja vivida e sentida a partir de experiências que violentam os sujeitos, fragilizam os jovens e deixam incertos horizontes futuros mais promissores, estamos diante de uma experiência de natureza ambígua e contraditória: embora seja nesse espaço/tempo que esses jovens vivem, sentem, amam, constroem famílias, trabalham, estudam, também é nele que esses sujeitos são violados em seus direitos e impedidos de viver a juventude em condições de liberdade e autonomia, uma vez que a eles não são garantidas as mesmas oportunidades e os mesmos espaços conferidos aos provenientes das classes mais abastadas. Assim, eles se tornam seres invisibilizados na trama social.

Os diálogos realizados com os jovens da pesquisa nos movimentos culturais evidenciam uma tendência de criminalização dos modos de vida e das experiências elaboradas por esses sujeitos que está estreitamente circunscrita à periferia. A. J., uma jovem de 16 anos, conta-nos que sofre uma série de preconceitos em seu local de trabalho simplesmente por ser moradora de Nova Rosa da Penha. Para ela, os olhares estereotipados são resultantes de juízos preconcebidos e sentenças antecipadas sobre o lugar onde mora: “[...] Mano, esse lance é muito doido. Hein, lá onde eu trabalho, todo mundo é de Vitória, né. Quando falo que sou de Nova Rosa, todo mundo fica olhando e fala: ‘Nossa, como você não tomou tiro, ainda?’ Dá maior raiva ouvir isso sempre [...]” (A. J., 2022).

Perguntada como se sente diante desse cenário, a jovem diz que leva na brincadeira, pois não tem o que fazer e que “se a gente achar ruim, partir pra porrada, é pior; então, levo na gozação mesmo, mas é chato, parece marcação”. Essa percepção foi compartilhada por outros sujeitos: “Isso daí é verdade mesmo. Quando a gente fala que mora aqui, já nos olham diferente” (Aluna, 2022); “Cara, chega a ser engraçado, parece que a gente é até de outro mundo, já acham que a gente é tudo bandido” (Aluno, 2022); “Tive que colocar outro endereço no currículo [risos] para conseguir estágio” (Aluna, 2022); “Verdade, viado, se ‘nóis’ falar que é de Nova Rosa da Penha, nem emprego dão pra ‘nóis’ direito [risos]” (Aluno, 2022); “Dependendo do horário [pausa], tem horário, assim, de noite, que o Uber nem vem aqui” (Aluno, 2022); “Precisa ser de noite não, mané; até de dia, tá difícil; o professor testou isso aí hoje [muitas risadas]” (Aluno, 2022).

Quando os jovens nos falam dessas vivências, eles nos conduzem a pensar que existe uma diversidade de posturas que os interpretam, antecipadamente, a partir de visões negativas associadas quase sempre ao lugar onde residem. Portanto, ser morador de periferia já é, por si só, condição para tais julgamentos. A experiência de viver a periferia (e na periferia) é lida, assim, sob o prisma da negação, compreendendo as vivências elaboradas nesse lugar na perspectiva da delinquência, como se os sujeitos que transitam nesses contextos fossem violentos por natureza e não pudessem viver de outro modo. Parece-nos que essas experiências relatadas estão nos falando de concepções, ainda vigentes, que associam esses sujeitos ao “vandalismo” e à criminalidade, encarando-os como um tipo de mal que deve ser extirpado (ou evitado) em nome da manutenção da ordem social (Silva; Lehfeld, 2016).

O estigma social que marca as vivências juvenis, nos contextos periféricos e nas realidades empobrecidas, também impossibilita estratégias de rupturas com o ciclo das violências, pois tende a interpretar as vivências juvenis tomando como base uma aceção negativa. Em síntese, acreditamos que há, na gênese de tais concepções, o questionamento sobre o lugar social do jovem empobrecido, invisibilizando essa condição e fragilizando os modos de vida elaborados por esses sujeitos.

Paiva (2006), em um interessante trabalho acerca dos modos de vida de sujeitos [crianças e adolescentes] em situação de rua, quando discute, entre outras coisas, o lugar social das pessoas empobrecidas e marginalizadas, faz-nos pensar no acúmulo de situações experienciais negativas que “destroem” os modos de ser e, acrescentamos, de existir da forma que se deseja. A autora nos provoca a olhar para a vida afirmada em cada experiência. Transportando esse raciocínio para o nosso trabalho, quando compreendemos os jovens pela negação antecipada, estamos retirando deles a possibilidade de se apresentarem como são e, conseqüentemente, estamos destituindo-os de cidadania. Trata-se de um processo maior de exclusão que, além de privar esses sujeitos de recursos materiais necessários à manutenção da vida, “desqualifica [-os]” (Paiva, 2006, p. 50).

Essa faceta da exclusão, que retira dos sujeitos o seu lugar de cidadania, porque impede as possibilidades reais de acesso a ela, vem se configurando, em nosso entendimento, como a principal barreira que limita os jovens empobrecidos, que se constituem a partir de dinâmicas periféricas, de acessarem outros modos de vida. Portanto, a sentença de um sujeito a partir do lugar onde ele mora, das vivências constituídas nesse lugar, é uma forma de “anulação social”, produzida por mecanismos sociais injustos e perversos (Paiva, 2006), cuja lógica é manter esse sujeito onde está para usá-lo quando for conveniente, para explorar seu corpo como força barata de trabalho, para eliminar sua vida quando não mais precisarem dela. Assim,

[...] aos pobres resta o espaço da assistência social, cujo objetivo não é elevar condições de vida, mas minorar a desgraça e ajudar a viver na miséria. Esse é o lugar dos não-direitos e da cidadania [...] é o lugar no qual a pobreza vira carência, a justiça se transforma em caridade e os direitos em ajuda, a que o indivíduo tem acesso não por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído (Paiva, 2006, p. 51).

Acreditamos que interpretar a juventude empobrecida e suas vivências com a periferia a partir da negação desse lugar social e experiencial é uma perversa forma de exclusão, cujo objetivo é manter os sujeitos onde estão, nas condições em que se encontram e impedi-los de conjecturar outras possibilidades de ser e existir. Nesse sentido, negar-lhes a cidadania é estratégico e oferecer-lhes o básico sob a lógica dos mínimos está justificado. Trata-se de um processo estrutural na organização da sociedade brasileira, que prevê a “[...] a eliminação sistemática desses jovens, matando, mandando matar e deixando morrer [...]” (Paiva, 2006, p. 50).

Na base do questionamento do lugar social desses jovens, materializada na compreensão negativa da periferia, está a criminalização da própria pobreza, da juventude empobrecida, das culturas periféricas (Silva; Lehfeld, 2016) e dos modos de vida produzidos pelos coletivos juvenis historicamente inferiorizados. Durante as conversações, os jovens nos falam exatamente de experiências dessa natureza quando dizem que a simples menção ao lugar onde moram já é critério suficiente para qualificá-los como “bandidos”, “vagabundos”, “maconheiros” e “desocupados”, como apresentado neste relato: “Véi, nem precisa ser de noite, não, às vezes, ali, de dia, na pracinha, os ‘menor’ tá, lá, sem fazer nada, e os ‘caras’ chegam descendo a ‘pancada’. Duvido se faz assim no lugar dos ricos” (Aluno, 2022).

De diferentes maneiras, os jovens nos mostram que as violências que os atingem são decorrentes dos condicionamentos socialmente construídos e ideologicamente orquestrados que perpassam a experiência de viver a juventude na periferia. Essa experiência de viver na periferia, embora seja particular, uma vez que cada sujeito a interpreta a partir de recortes singulares (gênero, raça, classe, religiosidades etc.), é também coletiva, pois existem atravessamentos que são comuns, dilemas que se assemelham e problemáticas que atingem igualmente as pessoas, independentemente desses recortes e dos significados particulares a eles atribuídos. Por essa razão, ao longo das mediações, os jovens foram provocados a pensar nos aspectos que os entrelaçam e, de certa forma, atravessam seus modos de vida.

Um dos aspectos compartilhados e que julgamos pertinente de retomar é a própria condição de “sujeitos periféricos” que, mergulhados em um complexo de relações que ultrapassa vontades e desejos individuais, é impeditiva de muitas realizações. Não basta apenas aos jovens desejar outras possibilidades e se esforçarem para tal. Existem fatores de natureza objetiva que, se

não forem garantidos, o acesso a outros patamares de realização pessoal está inviabilizado. Portanto, quando na periferia se negam (ou se negligenciam) direitos sociais fundamentais (educação, saúde, segurança pública, trabalho digno), criam-se barreiras que, em se acumulando, impedem as juventudes que se constituem nesses espaços de ocupar outros lugares na sociedade e de romper com os históricos processos de marginalização e dependência.

Seguindo nesta discussão, por meio do diálogo, buscamos nos aproximar da concepção de periferia que contorna as vivências juvenis. Ao provocarmos os jovens a exporem seus olhares acerca desse espaço/tempo, a concepção de periferia como “local onde falta tudo” e “reduto violento” mostrou-se a mais frequente nas representações manifestadas durante as conversações, como nos expressam estas enunciações: “Periferia [pausa], ah, véi, sei lá [...] é o lugar mais ferrado da cidade, onde habita as pessoas de baixa renda, onde ‘nóis mora’ (Aluno, 2022). Ainda, “[...] Tipo assim, acho que periferia é [pausa], ah, o lugar onde a gente vive, que tudo é longe e mais difícil de conseguir; cheio de pobreza e de gente passando necessidade das coisas [...]” (Aluna, 2022).

Compreendemos, em princípio, que essas percepções evidenciam uma concepção já cristalizada no imaginário social que, comumente, interpreta a periferia como um espaço geográfico afastado dos centros urbanos, com infraestrutura precária, dominado pela violência e habitado por pessoas com pouca (ou nenhuma) renda e em condição de pobreza, convivendo diariamente com a falta de recursos que as coloca em situações degradantes, nos limites da sobrevivência.

Pela ausência de políticas públicas voltadas para as singularidades desses espaços, esses sujeitos padecem de precários serviços de saúde, saneamento básico, educação, segurança, trabalho digno e moradia. Esse entendimento é recorrente, sobretudo quando abordamos as periferias urbanas, analisadas quase sempre pelo prisma da pobreza, da precariedade, da distância em relação ao centro (D’Andrea, 2020) e marcadas por processos de exclusão e de segregação (Jesus, 2021). Desse modo, a periferia é, quase naturalmente, o lugar (geográfico e social) destinado aos sujeitos que são pobres, como se estivessem determinados a estar nela.

Além disso, há, na sociedade brasileira, um histórico processo de afastamento da pobreza para longe, em uma evidente estratégia de invisibilização das realidades empobrecidas, como se elas fossem um problema à

parte. Ao aprofundarmos essa problemática, percebemos suas raízes estruturantes no próprio arranjo socioespacial do Brasil que, sobretudo no contexto urbano, é arquitetado para expulsar os sujeitos empobrecidos para fora daquilo que, historicamente, configurou-se como centro e mantê-los nessa condição, oferecendo-lhes quantias mínimas daquilo que é necessário à sobrevivência: mínimos de estrutura, de saneamento, de saúde, de educação, de segurança. Portanto, há uma estreita relação entre o complexo processo de urbanização brasileiro e a pobreza. Nesse sentido, a periferia é resultante do desequilibrado modelo de ocupação (e produção) das cidades, fundamentado, essencialmente, em crescimento disperso, especulação imobiliária, déficit residencial e periferização (Santos, 2013). Com isso,

[...] as áreas periféricas foram surgindo nas grandes cidades, lugares em que faltam condições dignas de vida, de trabalho e de inserção social; espaços territoriais marcados pela pobreza urbana, desigualdade e exclusão social em função das condições de miserabilidade em que esses grupos viviam e ainda vivem (Matiazzi, 2020, p. 109).

Assim, ao nos falarem da periferia como “lugar dos pobres” e “daquilo que falta”, ainda que nas entrelinhas, os jovens evidenciam experiências que se constituem à base de relações precarizadas que os fragilizam justamente nesse momento da vida em que os sujeitos começam a arquitetar sonhos e perspectivas futuras. O conjunto de tantas negações de oportunidades a esses jovens é fator de desalento e frustração.

É importante demarcar, no debate em curso, que as diferentes formas de precarização da vida que atravessam os sujeitos que se constituem a partir das dinâmicas periféricas não são ocasionais, mas resultantes do processo de produção/reprodução da sociedade capitalista que, historicamente, vem criando impeditivos para que milhares de pessoas, principalmente os jovens, acessem as condições suficientes para organizar suas vidas segundo critérios e desejos próprios, ficando reféns de situações empobrecedoras e violentas.

Nesse sentido, operacionalizar o afastamento da pobreza para longe (e para fora) é um poderoso recurso de invisibilização dos pobres e de suas reais necessidades. Arroyo (2015) enfatiza que a localização espacial da pobreza não é espontânea, mas determinada por agentes políticos e econômicos. Segundo ele, nessa engrenagem, há um padrão de poder que “[...] determina a lógica – mais política do que técnica – do planejamento urbano e das normas, da opção

por projetos de campo, de cidade, de serviços sociais etc. (Arroyo, 2015, p. 30). Essa lógica de exclusão e segregação presente no processo de urbanização brasileiro, organizado à baila do capitalismo periférico, é, portanto,

[...] traçada pelo Estado, pelas forças que agem em conjunto com ele e pela própria sociedade, uma espécie de linha: tênue o suficiente para se tornar invisível aos olhos de todos, inclusive de quem se encontra nesses locais; e, em contrapartida, forte o bastante para limitar a efetividade de políticas sociais, o fornecimento de serviços públicos estruturais e a autonomia na vida pública desses sujeitos. Noutras palavras, reforçam-se as desigualdades, ao mesmo tempo em que elas são naturalizadas [...] (Jesus, 2021, p. 59).

A correlação imediata entre periferia e pobreza, evidenciada pelos jovens, todavia, não deve ser desconsiderada, pois falam de vivências que atravessam os sujeitos e que são decorrentes da sua condição social. Considerando a compreensão multidimensional e macroestrutural do fenômeno, esses jovens nos dizem que aos pobres são negadas as possibilidades de fazer suas próprias escolhas e de existir em outras condições. Em certa medida, essa constatação é causadora do sentimento de que as realidades empobrecidas são as únicas opções disponíveis para esses sujeitos nos espaços/tempos em que transitam.

Assim, o entendimento de que a periferia é o lugar destinado aos pobres traz, em seu conteúdo, a constatação da negação de direitos, o que impossibilita os jovens, que se constituem a partir das dinâmicas periféricas, de acessar outros modos de vida e de satisfazer suas necessidades a partir de outras bases. Portanto, aos pobres, está reservada a periferia como uma espécie de sentença moral e social por eles serem como são e o que são.

Em nossa compreensão, quando os jovens nos dizem (por diversas vezes e de diferentes modos) que “periferia é lugar onde a gente que é pobre mora” ou que “periferia é o espaço onde falta tudo”, conscientes ou não, expõem traços de heranças que remontam a essa dinâmica socioespacial brasileira, sobretudo no meio urbano, que visa, entre outras coisas, a afastar e a manter afastados dos centros financeiros e desenvolvidos os sujeitos empobrecidos, tornando invisíveis suas existências e negando-lhes o direito de viver em condições mais humanas e dignas.

Dessa maneira, o que denominamos sob a expressão genérica de “sujeito periférico” (e, no caso desta pesquisa, de “jovem periférico”) é também o resultado de um sistêmico processo de constituição de desiguais, em termos particulares, que se retroalimenta das desigualdades macroestruturais e se metamorfoseia em diferentes facetas (pobreza, fome, violências). A periferização, portanto, é um mecanismo dentro da engenharia capitalista para produzir esses “desiguais”, delimitar seus espaços e usá-los quando for conveniente, como em trabalhos insalubres e precarizados.

Retomando algumas expressões compartilhadas durante os diálogos estabelecidos com os jovens, que afirmam que periferia é o “lugar mais ferrado da cidade onde a gente que é pobre mora” ou é “onde falta tudo”, cabe-nos problematizar o porquê de “essa gente que é pobre” viver nela e em circunstâncias onde “falta tudo”. Durante as intervenções feitas nos movimentos culturais, os próprios jovens apontam possíveis respostas a essas indagações quando dizem que residem nesses espaços/tempos e acabam se submetendo a muitas dinâmicas violentas por “falta de oportunidade”.

Aqui, compreendemos que cabe resgatar a premissa de que os sujeitos são empobrecidos e obrigados a conviver com diferentes expressões de carências que vão desde as de natureza material até a precariedade dos bens públicos oferecidos aos pobres. Em nosso entendimento, a perspectiva corrente de que na periferia falta tudo revela modos de vida nos limites da sobrevivência que se efetivam e permanecem, historicamente, inalterados em razão das vivências com a pobreza, entendida, em sua multidimensionalidade, como grave forma de agressão à vida humana.

Quando os jovens nos dizem que a periferia é o “lugar onde falta tudo” e o espaço onde se localiza a pobreza, estão nos falando de vidas que se constituem a partir de dinâmicas que os empobrecem e os violentam, fundadas, particularmente, nas gritantes negações de oportunidades que marcam suas existências e atravessam seus modos de vida. E, ainda, que o conjunto dessas negações persiste inalterado por gerações e que, assim permanecendo, mantêm-nos em condições desfavorecidas. A própria história em torno da organização socioespacial do bairro Nova Rosa da Penha, reduto geográfico da pesquisa, é fruto de um processo de resistência pelo direito à moradia que foi negligenciado, inclusive aos antepassados desses jovens.

Meu avô conta que isso aqui tudo era mato [...], uma fazenda, eu acho. Ele veio da Bahia para trabalhar e, como não tinha outro lugar, veio morar aqui [...]. Aqui não tinha nada, era uma vida com muita dificuldade, até fome passava (Aluna, 2022).

Já escutei umas histórias assim também das “gentes” mais antigas. Parece que eles tentaram “invadir” um outro lugar, lá perto de Campo Grande, mas não deu muito certo [...] expulsaram eles de lá e, então, vieram parar aqui, onde é o bairro hoje em dia [...]. Falava Itaenga antes de chamar Nova Rosa da Penha (Aluno, 2022).

Mano, os outros falam que isso aqui já foi invasão, nem rua direito tinha, era muito difícil as coisas nesse tempo. Depois, o povo começou a protestar e foi aparecendo as coisas: fizeram rua, asfalto, escola [...] aí, hoje em dia “tá” melhorzinho um pouco [...] só tem muita violência (Aluno, 2022).

Parece-nos que há, nesses jovens, a consciência de que suas histórias de vida são marcadas por esses percursos de negação de direitos que, direta ou indiretamente, atravessam suas escolhas e os colocam na rota de situações que os fragilizam, violentam, abalam suas condições de cidadania. Vemos, ainda, que a não interrupção dessas dinâmicas empobrecedoras produz outras e novas formas de empobrecimento, como o precário acesso à educação, saúde, cultura, trabalho e segurança pública. Além disso, gera e fortalece as compreensões naturalizantes desse fenômeno que, nas disputas ideológicas do cotidiano, tendem a justificar a pobreza como se fosse uma realidade dada e que não pode ser alterada.

Considerando, portanto, o que foi exposto, vemos que os jovens têm a exata dimensão do que é viver a juventude a partir de dinâmicas periféricas, marcadas por percursos desiguais, excludentes e violentos. Esses percursos de negação de direitos inviabilizam projetos pessoais e profissionais e mantêm esses sujeitos nos mesmos lugares sociais, perpetuando ciclos históricos de dependências que se retroalimentam e geram outras desigualdades. O acúmulo dessas desigualdades empobrece ainda mais as juventudes periféricas e as priva de acessar as condições necessárias para se organizarem dentro de critérios considerados justos e dignos, do ponto de vista moral, social e econômico.

Percebemos também que essas vivências com a periferia, marcadas pela junção de tantas contradições, unem esses jovens a outros sujeitos que, em outras épocas e contextos, vivenciaram experiências igualmente precarizadas. Tal evidência nos leva a crer que há uma lógica em manter a periferia dentro de uma relação de dependência, negando-lhe o acesso ao direito para, em consequência, acondicioná-la sob a tutela do assistencialismo e da oferta dos mínimos. Assim, as experiências periféricas e marcadamente empobrecidas não podem ser interpretadas como resultantes de escolhas individuais e decisões pessoais, mas precisam ser compreendidas como produtos de um processo maior de violação de direitos que, historicamente, perpetua lógicas excludentes.

Na busca dos porquês para tantas contradições, os jovens nos mostram um caminho possível: na periferia, está a pobreza que, macroestrutural e multifacetada, produz as violências. Nas palavras do rapper, “[...] muita pobreza, estoura violência! Nossa raça está morrendo. Não me diga que está tudo bem [...]” (Racionais Mc, 1994). A conclusão, em tom fatalista, parece mensurar as dimensões de um problema comum: “[...] aqui a visão já não é tão bela; não existe outro lugar. Periferia é periferia (é gente pobre)” (Racionais Mc, 1994).

Na periferia, está a pobreza em sua forma multidimensional, materializada em sujeitos/corpos empobrecidos e experimentada em diferentes percursos de negação de direitos e precarização da vida. Na periferia, estão jovens que, submetidos/as a diversas formas de empobrecimento, veem suas existências ameaçadas (e ceifadas) cotidianamente por dinâmicas violentas. Esses sujeitos/corpos empobrecidos, ao compartilharem suas vivências, denunciam a pobreza e as estruturas que a produzem. Tensionam os processos tradicionais de socialização e provocam outros olhares e relações, chamam nossa atenção para outros modos de vida e outras formas de interpretação da realidade que nos ajudam a compreender o que é ser jovem.

Assim, não podemos tomar as experiências juvenis elaboradas a partir da periferia, enclausuradas em acepções deterministas. Há, na juventude, um caráter que a transcende, uma espécie de espírito contestador e uma capacidade criativa que colocam os jovens na condição de produtores de outras sociabilidades, capazes de ressignificar muitos valores sedimentados nos arranjos societários dominantes e na demarcação de lugares sociais. É evidente que as vivências empobrecidas, a negação de oportunidades reais para acessarem outras possibilidades de vida e o contato precoce com diversas face-

tas de violência que atravessam a condição juvenil nos contextos periféricos tornam as rupturas mais difíceis e, por vezes, distantes.

Todavia, é possível perceber que esses mesmos jovens, que são afetados pela junção de vários marcadores de exclusão e de distintas formas de violências e precarização da vida, expressam sentimentos que apontam para a superação das contradições sociais que os fragilizam e deixam incertas as possibilidades futuras. Entendemos, então, ser importante afirmar algumas elaborações de rebeldias criativas que despontam das sociabilidades juvenis e rompem com muitas limitações predeterminadas, burlando adversidades e resistindo a assujeitamentos (Amaral, 2015).

D'Andrea (2020) constata que a noção de periferia tem sido objeto de disputas ideológicas, políticas, econômicas e, historicamente, vem sofrendo diversas mutações que indicam outros olhares acerca dessa realidade. Desde a compreensão de periferia como lugar de pobreza e carência até o olhar mais afirmativo acerca dos sujeitos periféricos, observamos inúmeras ressignificações desse lugar, de modo que podemos afirmar a periferia como espaço/tempo cultural (D'Andrea, 2020).

Embora existam capturas dessas estratégias com finalidades comerciais no âmbito da indústria cultural, como o turismo em comunidades, filmes sobre a temática e músicas que exploram dinâmicas violentas, a maior parte das manifestações artístico-culturais que brotam das realidades periféricas, principalmente as elaboradas por jovens, falam de pertencimento, compartilham costumes, modos de vida, denunciam problemáticas e requisitam reconhecimento. Portanto, apontam para um conjunto de experiências que, mesmo complexas, apresentam-nos particularidades inerentes a essa condição de sujeitos.

As juventudes que se constituem a partir de contextos empobrecidos e são atravessadas por dinâmicas periféricas vêm criando diversas formas de resistência aos assujeitamentos e adversidades, rompendo com a visão predominante que compreende esses jovens apenas pela perspectiva das vulnerabilidades e do risco social. Muitas dessas expressões de culturas juvenis transitam na escola e tensionam espaços e reconhecimento. Partindo dessa constatação, vimos, na literatura periférica e na poesia marginal, possibilidades de mediações capazes de dialogar, de maneira mais aproximada, com as representações de realidade produzidas por esses sujeitos.

A título de nota, as concepções de literatura periférica e poesia marginal aparecem, no Brasil, a partir da década de 1970, protagonizadas por literatos considerados à margem do circuito editorial à época e desprovidos de condições financeiras mais abastadas. Embora a dimensão social e política faça parte de grandes clássicos da literatura brasileira desde a sua gênese, esses escritores e poetas, considerados subversivos e insurgentes, configuraram-se como representantes das classes desfavorecidas, trazendo, em suas composições, problemáticas vivenciadas pelos sujeitos empobrecidos, principalmente das periferias urbanas (Eble; Lamar, 2015).

No final da década de 1990, o termo “marginal” é apropriado para designar os produtores da própria periferia que, por meio de uma linguagem mais coloquial e constituída de gírias e elementos do cotidiano, abordam e denunciam em suas produções as diferentes formas de violências, violações de direitos e precarização da vida enfrentadas pelos sujeitos periféricos (Eble; Lamar, 2015).

Bergamin (2022) enfatiza que a literatura periférica marca a abertura de espaços mais efetivos para que as vozes silenciadas dos sujeitos desse local se manifestem e mostrem suas culturas. Por essa estratégia, a periferia se apresenta como espaço/tempo de construção de conhecimento, de criação artística e de produção de poesia, o que colabora para a superação da visão estereotipada acerca desse lugar.

Para Amaral (2015), ainda que habitar a periferia resulte em ser atravessado por condições degradantes, por processos precários de inclusão e pelos efeitos da pobreza e das violências, os sujeitos constroem significados, integram redes de amizades e de solidariedades, afirmam códigos morais e produzem culturas que os constituem como seres sociais. Assim, aproximações mais qualitativas com esses sujeitos implicam “[...] buscar elaborar outros olhares acerca da concepção de periferia, procurando dar visibilidade a outras práticas, a formas de discursividade que produzem outras representações acerca desse espaço e, conseqüentemente, acerca das pessoas que nele habitam” (Amaral, 2015, p. 99).

Nesse sentido, dialogar com os jovens a partir da literatura periférica é falar sobre o “[...] cotidiano, o que acontece ou deixa de acontecer, a violência, o amor, a desigualdade, os sonhos. Sobre as pessoas e a partir delas mesmas. Também é sobre reivindicar espaços de cultura” (Bergamin, 2022, p. 3). Portanto, quando evocamos a literatura periférica no diálogo com os jovens da

pesquisa, partimos do pressuposto de que esse caminho pode nos conduzir às representações juvenis acerca das vivências com a periferia, sobretudo com a pobreza e com as desigualdades sociais.

Objetivando esse diálogo, elaboramos, no terceiro e no quarto eixos temáticos, algumas oficinas de literatura periférica e de poesia marginal, no intuito de problematizar as vivências com a pobreza e a extrema pobreza na constituição da condição juvenil. Assim, ampliamos o debate sobre juventudes, educação e pobreza nos espaços/tempo escolarizados, utilizando composições artísticas para denunciar as realidades empobrecidas que atravessam os jovens em contextos de desigualdades e precarização da vida.

Para mediar as conversações, contamos com a presença de Stell Miranda (fotógrafo e produtor cultural) e Jhon Conceito (educador cultural e ativista ligado ao slam), participantes de movimentos populares e de juventudes na Grande Vitória/ES. Os mediadores, a partir da leitura crítica e criativa de revistas de circulação nacional e jornais locais, colocam em movimento diferentes facetas de violências e negação de direitos vivenciadas pelos jovens: “Mano, a gente joga revistas e jornais nas mãos da galera, põe um funk de denúncia e o resto é com eles. Pode acreditar, a inspiração vem” (Stell Miranda, 2022).

Os mediadores, na condução das conversações, pontuam suas próprias vivências com a periferia, enfatizando que o olhar estereotipado sobre os modos de vida elaborados pelos sujeitos periféricos tem sido, historicamente, fator impeditivo da produção de rupturas com os percursos de exclusão social e segregação cultural. Isso porque há uma tendência a negar esses modos de vida como possíveis, fazendo com que esses sujeitos empobrecidos tenham seus espaços negados e seus lugares questionados. A arte periférica, nesse sentido, é uma estratégia de resistência e, ao mesmo tempo, um meio para comunicar à sociedade os saberes produzidos por esses sujeitos.

Na mesma direção, Jhon Conceito destaca que o slam é uma voz significativa das juventudes periféricas, pois dá condições para que esses sujeitos, por meio da arte de compor e declamar poesias, falem de suas problemáticas, denunciem os percursos de negação de direitos e manifestem sonhos e expectativas de dias melhores e de outras realidades possíveis. Essa modalidade, segundo o ativista, vem crescendo em todo o país, inclusive no Espírito Santo, afirmando-se como um autêntico espaço de representatividade dos jovens empobrecidos ao evidenciar suas denúncias e anseios.

Desse modo, acreditamos que as composições elaboradas nesses dois eixos, além de reforçar as problemáticas que atravessam a condição juvenil em contextos precarizados e desiguais, mostram também que é possível construir experiências pedagógico-educativas mais próximas das juventudes que transitam na escola, pois permitem o debate acerca dos cotidianos vivenciados pelos jovens. Destacamos, ainda, que a constituição de espaços que lidem com o conhecimento a partir de bases mais concretas é mais significativa para os sujeitos, pois, além de abordarem a própria condição, evidenciam o olhar das juventudes acerca da realidade diária. A composição de L. F. C. L., 1ª série do Ensino Médio, em nossa compreensão, ilustra esse movimento:

Com apenas dezessete anos, já passei por atos ‘covarde’
Tive que ter a mente sempre em atividade,
Para não cair na ilusão da maldade
Vários menor de idade se iludem com o momentâneo
E pagam com a própria vida no ato covarde.
‘Com nós’ que é menor de comunidade
A polícia olha com olhar de maldade
Um branco arrumado sustentado pelos pais é bonito
Um preto arrumado, com cordão trajado é bandido.
Às vezes eu me pergunto: por que isso?

As composições fundamentadas na literatura periférica e na poesia marginal utilizam-se de uma linguagem poética para denunciar violações diárias de direitos e diferentes formas de arbitrariedades que acometem as juventudes em contextos empobrecidos. As palavras e imagens que brotam de enunciações dessa natureza falam do cotidiano vivido pelos jovens e, o que antes era contado por atores externos, como jornalistas e pesquisadores (Diógenes, 2020), agora é escancarado por sujeitos concretos que ousam ser porta-vozes de si mesmos, intérpretes de seus próprios cotidianos. Esses jovens que se mostram por meio de mediações artístico-culturais são “[...] sujeitos que aprenderam, na ‘escola da vida’, a se virar, a se desdobrar, a enfrentar ‘corres’ de natureza diversa e dar conta de múltiplas destrezas e, assim, a empreender diversificadas tarefas” (Diógenes, 2020, p. 376).

Consideramos, ainda, que as práticas de escolarização largamente adotadas para esses jovens precisam compreender todo o arcabouço de vivências

que participam da construção da condição juvenil nos contextos periféricos e empobrecidos. Dialogar com essa particularidade é contribuir para que os sujeitos reflitam, a partir do conhecimento de diversas linguagens e do domínio de diferentes técnicas, sobre estratégias de resistências e de rupturas diante de cenários cada vez menos promissores para essas juventudes.

4.4 As compreensões juvenis acerca da escola e da escolarização

Na composição dos movimentos culturais, o debate sobre juventude e pobreza e o diálogo com as juventudes empobrecidas acontecem dentro de um espaço/tempo escolarizado. As vivências cotidianas são estabelecidas na dinâmica de uma escola pública de periferia, lugar fundador das reflexões e experiências compartilhadas no percurso desta dissertação. Levando em consideração essa característica particular do nosso trabalho, na última seção deste capítulo, debruçamo-nos sobre as perspectivas juvenis acerca das instituições escolares e dos processos de escolarização que atravessam os jovens, problematizando as tensões e as contradições presentes na relação da escola com as expressões de culturas juvenis que nela transitam.

Embora estejamos falando de um tempo/lugar específico e com sujeitos particulares, cremos que os recortes possibilitados com a pesquisa podem nos conduzir a olhares mais abrangentes acerca das problemáticas que perpassam a escolarização de jovens, especialmente em contextos empobrecidos, uma vez que existem elementos comuns que atravessam a condição juvenil e marcam essa experiência social que é a juventude. Dayrell (2007) nos adverte que, mesmo perpassada por situações peculiares, essa parcela empobrecida da juventude brasileira experimenta desafios comuns aos vivenciados por jovens em outros contextos sociais. Para esse autor,

[...] em uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola [...] (Dayrell, 2007, p. 1107).

Por essa razão, acreditamos que, ao dialogar com os jovens, de certa maneira, estamos adentrando aspectos representativos desse modo de ser sujeito que compreendemos como juventude. Nesse sentido, os dois últimos eixos temáticos

dos denominados movimentos culturais são organizados no intuito de conversar sobre o papel da educação na constituição dos jovens e discutir as perspectivas juvenis acerca dos espaços/tempo escolares e da escolarização. Desse modo, julgamos possível tecer relações mais ampliadas acerca dessa problemática.

No intuito de adentrar as perspectivas juvenis acerca da escolarização e problematizar as imagens estereotipadas ainda presentes na escola sobre as juventudes empobrecidas, elaboramos uma dinâmica que chamamos de “cartografia das vivências escolares”, que, sucintamente, trata-se de um exercício de reflexão em que os sujeitos são convidados a registrar, em uma folha de papel, pelo menos quatro experiências marcantes com a escola e em diferentes etapas da escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e uma perspectiva futura).

Durante essa escrita, tomamos certa distância e não fizemos grandes intervenções ou direcionamentos, no intuito de que os jovens se sentissem à vontade em suas composições. Após o encerramento da atividade, agradecemos pela participação, com o compromisso de, em uma próxima etapa, conversamos sobre as produções. No encontro seguinte, recebemos os jovens no espaço da biblioteca escolar e, em forma de roda de conversa, socializamos as composições juvenis e as problematizamos com base em um de nossos objetivos específicos, que é justamente compreender os sentidos e representações que os próprios sujeitos atribuem a essas experiências escolares.

Objetivando uma melhor compreensão do que fora compartilhado no decurso das conversações, ocupamo-nos, com as reflexões seguintes, em problematizar os possíveis significados contidos nos principais enunciados juvenis acerca da escola e da escolarização. É evidente que se trata de um recorte, partindo das opções que fizemos e dos objetivos propostos. Por ser uma perspectiva recortada, temos consciência de que não é possível captar a totalidade das representações com as quais tivemos contato. Todavia, nesse delineamento, procuramos trazer as falas colhidas, as vivências compartilhadas, alguns afetos trocados e, sobretudo, o que os sujeitos nos dizem (ou tentam nos dizer) por diferentes linguagens.

Nas composições que elaboramos com os jovens a respeito de suas vivências escolares, a maior parte das enunciações enfatizam o caráter institucional da escola como entidade destinada à formação para a vida em sociedade, mas que não propicia espaços para maiores questionamentos acerca desse

processo formativo: “Para mim, a escola é um lugar onde nos ensinam coisas, mas nós não podemos questionar, somos obrigados a parar de pensar, pois só o que eles ensinam é correto, não existe outra forma de uma coisa ‘tá’ certa” (D., 2022); “Eu vejo a escola como um lugar no qual se aprende, mas não podemos expressar quem somos sem que haja julgamentos” (R., 2022); “Eu vejo a escola como um lugar até bom, em que aprendemos as coisas. Talvez não perfeita, entretanto boa” (G., 2022).

Olhando mais atentamente para esses enunciados, constatamos que, embora eles apontem para o reconhecimento do papel da escola como instituição social investida da responsabilidade de ensinar, os jovens também percebem a ausência de espaços para a manifestação do que é efetivamente representativo das situações vivenciadas em seus contextos.

Está posta, em nossa compreensão, uma ambiguidade que acaba esvaziando o sentido presente da escolarização para esses jovens, o que pode explicar o suposto desinteresse por aquilo que é ensinado na escola: a escola é reconhecida pela atribuição de ensinar, mas o que se ensina, em larga medida, não é reconhecido pelos jovens, uma vez que não dialoga com suas vivências: “Mano, a gente passa a vida inteira estudando e tem coisas que, sinceramente, a gente não vai usar em lugar nenhum, nem no emprego” (Aluno, 2022); “Com esse Ensino Médio, então, a gente perdeu ainda mais coisas que são importantes [...]” (Aluna, 2022). As narrativas fazem referência direta às mudanças na grade curricular em razão do chamado Novo Ensino Médio, em que conteúdos importantes deixaram de ser abordados.

Nas entrelinhas dessas percepções, os jovens nos mostram uma escolarização preocupada com a transmissão de um conhecimento fragmentado e dissociado das reais problemáticas que atravessam suas vivências. Durante vários momentos da pesquisa (nas atividades programadas ou nos contatos mais informais), os sujeitos nos falaram de percursos escolares que não dialogam com suas experiências, que não consideram seus contextos ou que partem do princípio de que “aquilo que o jovem sabe não é importante”. Em uma das discussões realizadas, uma estudante nos abordou com uma fala que muito nos marcou: “Você é um dos poucos que escuta a gente e que debate coisas que quase ninguém está disposto a fazer” (Aluna, 2022).

Assim, na ausência de espaços mais significativos que considerem as experiências juvenis como válidas e possíveis, notamos sedimentos de uma

perspectiva de escolarização que vem se consolidando no decurso das instituições escolares, arquitetada sobre a lógica do mínimo necessário para a manutenção das estruturas societárias vigentes e para a reprodução de um modelo de sociedade organizado a partir de relações econômicas e de produção. Considerando que a escola é, por excelência, um terreno de disputas ideológicas e políticas, inviabilizar o acesso a saberes que problematizem as contradições sociais que atravessam os sujeitos e impactam suas existências é uma estratégia de, pela via da educação, mantê-los sob a égide dos processos de dependências. Para Arroyo (2013),

Os significados que as ciências, a literatura, as artes, as linguagens trabalham são inseparáveis dessa pluralidade de experiências. O direito ao conhecimento engloba o direito de captar, estar abertos, sensíveis a essas experiências sociais e o direito de entender seus significados, suas múltiplas determinações e conseqüências para um viver humano, digno e justo (Arroyo, 2013, p. 125).

Acreditamos que os jovens, ao reconhecerem o papel da escolarização para as dinâmicas de aprendizado, requisitam dela a efetivação de espaços para a circulação do pensamento, para a construção de outros conhecimentos além dos já dados e que possam dialogar com as problemáticas que impactam suas vivências. Nesse sentido, as juventudes que transitam nos contextos escolares confrontam compreensões recorrentes de que os jovens não têm interesse pela escola.

Acerca das juventudes empobrecidas, observamos que a escolarização não tem uma aderência maior na realidade social e cultural desses sujeitos, pois não confronta diretamente as contradições sociais que perpassam a condição juvenil em contextos de negação de direitos e precarização da vida. Questões relacionadas à pobreza, violência, racismo, falta de oportunidades para os jovens no mercado de trabalho, entre outras, não são abordadas frontalmente pela escola e, quando ocorrem, limitam-se a ações isoladas em um ou outro momento ou em forma dos chamados “projetos”, com tempo determinado para acontecer, mas que não se configuram como parte da cultura escolar. Dessa forma, temos uma escola desconectada da vida cotidiana que acaba negando as experiências desses jovens empobrecidos.

Arroyo (2013) nos alerta para as armadilhas camufladas em percursos escolares que negligenciam as experiências vividas na concretude da exis-

tência, mesmo as mais dramáticas e violentas. Negar o conhecimento das realidades social, cultural, política e econômica em que vivem as juventudes, principalmente as periféricas, é uma forma de empobrecê-las, pois, além de privá-las do direito a saberes mais ampliados, retira delas as capacidades necessárias para viverem em condições mais humanas e justas. Defendemos que os processos de escolarização destinados aos jovens precisam urgentemente articular, de forma equilibrada, o conhecimento conceitualizado e teorizado com o “[...] direito a entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados” (Arroyo, 2013, p. 126).

Partindo dessas premissas, insistimos que há, por parte dos jovens, o reconhecimento da importância da escola como tempo/lugar “onde se aprende e se ensina”, porém o que é ensinado e aprendido não parte das experiências cotidianas vivenciadas por esses sujeitos. Essa característica, em nosso entendimento, explica o suposto desinteresse das juventudes pelo que a escolarização propõe, uma vez que não envolve diretamente aspectos significativos da realidade juvenil. Portanto, estamos diante de um movimento que se apresenta ambíguo e contraditório: de um lado, é evidente a compreensão de que é papel da escola “ensinar e preparar” para a vida e, do outro, a constatação de que esse processo é estruturado sem a participação dos jovens e em desacordo com as singularidades características da condição juvenil, como sugere uma das enunciações compartilhadas: “[...] mano, tipo assim: a escola fala muito da gente, mas não fala com a gente; tem muita diferença, tá ligado? A gente tem pouca participação, entende? (Aluno, 2022).

“Falar dos jovens e para eles” é diferente de “falar com os jovens”, o que envolve uma aproximação maior com o complexo de representações juvenis que adentram a escola e se manifestam em diferentes sociabilidades. Sem um diálogo mais horizontal e direto com os modos de ser e de existir elaborados pelas juventudes e sem uma aproximação com as estratégias de organização da vida social criadas por esses sujeitos, a escola tem se distanciado dos valores que, efetivamente, são significativos para os jovens. Dayrell (2007) adverte que esse distanciamento da escola em relação à maneira singular com que as juventudes elaboram suas representações e interpretações da realidade é um fator que provoca o desinteresse dos jovens pelas instituições escolares.

Consideramos que as percepções advindas dessas compreensões juvenis acerca da escola e da escolarização representam um fenômeno sedimentado na cultura educacional brasileira que, historicamente, é marcada pelo expres-

sivo caráter institucional em detrimento de experiências educativas que valorizem o envolvimento dos jovens na construção dos processos. Essa opção acaba provocando o esvaziamento do real protagonismo juvenil, reduzindo-o à conformação do que é previsto pela institucionalização. Parece-nos que expressões como “a gente tem pouca participação” e “a escola fala da gente, mas não fala com a gente” justificam essa análise.

Enunciações dessa natureza apontam para uma espécie de descompasso entre a escola e os jovens, fundado na inexistência de mudanças mais significativas na concepção das instituições escolares e no papel da escolarização frente às reais questões que impactam as juventudes e seus contextos de vida. Nesse sentido, pontuar que a escola “não fala com os jovens” é trazer à tona o distanciamento, cada vez mais latente, das problemáticas cotidianas que atravessam a experiência de juventude.

Autores como Sacristán (2005) e Pereira (2016) falam da escola como uma “invenção cultural” que, embora tenha sofrido modificações em sua forma, pouco variou quanto à sua concepção. Mesmo nos contextos diferenciados, e aqui enfatizamos os empobrecidos, a tendência da escolarização é a de “preservação das estruturas sociais” (Pereira, 2016). Pensada dessa forma, a escola acaba sendo um “[...] aparelho tecnológico voltado para a organização espacial das relações sociais visando ao disciplinamento e à conformação dos sujeitos que por ela passam (Pereira, 2016, p. 85).

Tal observação é justificada, inclusive, pela disposição compartimentada com que as instituições escolares estão organizadas, privilegiando regras, horários, noções de disciplina e tarefas previamente estabelecidas, o que conflita frontalmente com as sociabilidades juvenis que são performáticas (Pais, 2003) e mutáveis. Quando os jovens não são envolvidos diretamente na dinâmica cotidiana da escola, na sugestão, elaboração ou execução dos processos, a escolarização acaba sendo reforçadora de mecanismos de cerceamento que, em última análise, operam mais para garantir o funcionamento das instituições do que propriamente para a construção de conhecimentos que sejam significativos para as juventudes.

Dayrell (2007), ao problematizar as sociabilidades juvenis no âmbito de espaços/tempos escolarizados, interroga pelo tipo de juventudes que a escola tem produzido e nos fala de problemáticas que não podem ser analisadas linearmente, culpabilizando apenas um dos polos dessa relação (jovens ou

escola). Para ele, o lugar fundante de tantos desafios postos à escolarização dos jovens está nas “[...] mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações [...]” (Dayrell, 2007, p. 1106). Esse autor insiste que não será fácil contornarmos dilemas dessa grandeza enquanto não problematizarmos a condição juvenil, suas culturas, suas demandas e necessidades próprias (Dayrell, 2007). Em suas palavras,

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil [...] (Dayrell, 2007, p. 1107).

Na perspectiva dos sujeitos empobrecidos, sobretudo daqueles com os quais dialogamos durante a pesquisa-ação, percebemos que suas interrogações e interesses não são contemplados na elaboração das dinâmicas escolares. Considerando os atuais contextos de reformas estruturais no âmbito da educação brasileira à baila da lógica neoliberal, identificamos diversos mecanismos atuando para o cerceamento da efetiva participação juvenil, ainda que sutilmente. As mudanças no Ensino Médio, por exemplo, etapa que incide diretamente sobre as juventudes, têm priorizado estratégias educativas em torno de noções vagas de empreendedorismo, projeto de vida, educação socioemocional e afins, desconsiderando saberes que se relacionam diretamente com as realidades vivenciadas por esses jovens.

As diferentes problemáticas que atravessam e impactam a condição juvenil são negligenciadas, perdendo espaço para exigências decorrentes das perspectivas mercadológicas. Arroyo (2013) denuncia que o direito ao conhecimento é reduzido às competências do mercado que se configura como entidade definidora dos conteúdos por séries, níveis e disciplinas e determina efetivamente o que os sujeitos devem ou não estudar. Tal concepção torna a escolarização refém do mercado de emprego e não problematiza as questões estruturais que geram verdadeiros dramas humanos, como desemprego, fome, violências, doenças etc.

Desde os nossos primeiros diálogos, os jovens nos falam justamente dessas problemáticas quando mostram as violências que atingem suas vidas e as de seus familiares. As diferentes formas de segregação enfrentadas, inclusive quando buscam espaços na estrutura social, o racismo estrutural que violenta seus corpos e existências, o preconceito de gênero enraizado nas relações cotidianas, a precarização das primeiras experiências com o trabalho formal, entre tantos outros dilemas, não são abordados ou são temas tratados superficialmente. Essas questões, embora circulem nos espaços/tempos escolares com a presença dos sujeitos impactados por elas, tendem a não fazer parte da cultura pedagógica escolar ou estão diluídas, como já dissemos, nos chamados projetos.

Mais uma vez, a escolarização é esvaziada de sentido porque está distante do que realmente dialoga com a vida concreta dos sujeitos: “Mano, às vezes fico aqui pensando [pausa] no que eu vou fazer com algumas coisas que a gente é obrigado a aprender na escola” (Aluna, 2022); “Cara, tipo assim: eu, por exemplo, gosto de arte e queria aprofundar, mas na escola não tem nada que me interessa nesse campo” (Aluna, 2022); “Verdade, nem ‘pra’ arte, esporte, essas paradas aí que têm mais a ver com a gente” (Aluno, 2022). Concepções de escolarização que privilegiam aspectos funcionais do conhecimento e desconsideram os atravessamentos que perpassam a condição juvenil são basilares em uma sociedade que preza a produção.

Para uma das jovens, “Esse tipo de educação desfavorece a gente; está formando pessoas para não tirar eles do poder; se você sabe muito, você tira quem tá lá em cima; se você não sabe nada, ‘cê’ continua aqui embaixo, se submetendo a qualquer coisa que tiver de fazer” (Aluna, 2022). Em nosso entendimento, essa fala explicita uma concepção de escolarização que apenas reproduz o conhecimento instrumentalizado, mas cerceia a construção de um pensamento mais autônomo e reflexivo capaz de confrontar as estruturas sociais e políticas que predominam na sociedade.

Para Arroyo (2013), precisamos afirmar o conhecimento a partir dos sujeitos sociais e de suas experiências. Quando os jovens nos falam de espaços/tempos escolares distantes de suas vivências concretas, estão nos dizendo que o conhecimento instrumentalizado não contempla suas demandas e não dialoga com suas necessidades. Assim, “[...] os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação [...]” (Arroyo, 2013, p. 115). Insistindo nesse argumento, o autor enfatiza a urgência em pensar estratégias pedagógico-educativas capazes de reposicionar os

processos de aprendizagem a partir das vivências pessoais e das experiências sociais construídas pelos sujeitos em seus contextos de vida.

Em nossa compreensão, os diálogos com os participantes apontam também prejuízos no direito ao conhecimento em decorrência de escolhas que privilegiam os saberes mais instrumentalizados. As enunciações seguintes justificam esse raciocínio: “Eu acho que tem coisas que estão faltando, coisas que eu acho muito importantes, e a gente não sabe. Por exemplo, a gente não sabe nada sobre a economia e isso deveria sair de dentro da escola” (Aluna, 2020); “É igual à educação sexual, eu acho muito importante ter na escola esse tipo de discussão” (Aluna, 2022); “Mas engraçado, tudo que elas falaram aqui tem à tarde, parece que eles priorizam mais a parte da tarde” (Aluno, 2020); “Aí eu te pergunto: os da manhã, pra eles, não servem de nada e os da tarde são mais importantes?” (Aluna, 2020); “Mas é porque, à tarde, tem a questão do curso, né?” (Aluno, 2022); “É igual [pausa]... à tarde, teve a Feira de Ciências, que veio até outras escolas; de manhã, não teve nada” (Aluno, 2022); “Aí eu te falo: do que adianta esse discursinho de inclusão se eles excluem a gente de muita coisa?” (Aluna, 2022).

Aqui, valem algumas ponderações: esses relatos vieram de uma turma de terceira série, do Ensino Médio, portanto concluintes da Educação Básica. Segundo os/as estudantes, existe um tratamento diferenciado para os turnos matutino e vespertino. A motivação para tal seria a priorização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Na visão desses jovens, há uma primazia desse modelo sobre as demais composições da escola, inclusive com maiores investimentos, atividades mais diversificadas, práticas que se adaptam melhor às demandas juvenis e presença mais efetiva do corpo pedagógico.

A rede pública estadual do Espírito Santo vem, de fato, apostando na EPTNM sob o argumento de que esse tipo de arranjo é mais adequado aos jovens e os capacita mais rapidamente para as exigências do mercado de trabalho. Tal opção é “vendida” para as juventudes empobrecidas e suas famílias como o caminho mais curto para a inserção profissional desses sujeitos e, conseqüentemente, para ampliar as possibilidades de ascensão social, como se a conquista de uma profissão fosse consequência direta desse formato de educação profissionalizante. Todavia, pesquisas sobre essa modalidade de ensino, focadas na realidade capixaba (Barbosa Júnior, 2022), demonstram que existem diversas lacunas e desafios que perpassam a EPTNM e que são negligenciados e camuflados pelos discursos em torno dela, como a forma de

aplicação, a concepção pedagógica, a diversidade da condição juvenil e as implicações dessa proposta para a comunidade escolar.

Além disso, devido às inúmeras mudanças nos arranjos societários desde a chamada “crise da modernidade”, não existem garantias efetivas de que a formação técnico-profissionalizante seja passaporte direto para o ingresso no mercado de trabalho, o que pode contribuir ainda mais para os níveis de frustração e desalento entre os jovens, reforçando a desesperança e a angústia nesse momento da vida.

De todo modo, entendemos que, quando os jovens falam desse suposto tratamento diferenciado ou quando comparam o que há de diferente em outra situação, demonstram que estão atentos aos percursos de escolarização que os atravessam e almejam dinâmicas escolares que dialoguem com suas vivências e necessidades. Essas provocações nos levam a pensar que existem, nesses sujeitos, interesses e abertura para a composição de práticas que pautem a arte, aspectos culturais, conhecimentos da ciência, da tecnologia, entre outros.

Parte das falas compartilhadas reforça nossa percepção acerca dessa questão: “Tem gente muito inteligente nessa escola, tem gente que desenha muito bem, que cria, mas não é valorizada aqui, não existe investimento nessas pessoas” (Aluna, 2022); “Na maioria das vezes, é aquela coisa: você chega, senta, escuta, escuta, escreve, escreve e vai embora [pausa]. É o mecanismo, cara!” (Aluna, 2022); “Tinham que valorizar mais os nossos talentos, por exemplo, o cara que desenha... Vamos explorar o talento do menino, o K. faz rima, vamos aproveitar a rima do K., entendeu?” (Aluna, 2022).

Na ocasião em que essas falas foram compartilhadas, conversamos sobre “coisas” que os jovens gostam de fazer nas horas ociosas e descobrimos poetas entre nós. Tivemos, inclusive, o direito a uma recitação, depois de um pedido bem carinhoso: “Pô, L., manda ‘ae’ uma palhinha, mano” (Aluna, 2022); “Sou tímido, véi” (L., 2022). Depois de muitos “mimos”, acabou saindo esta, com voz meio embargada e olhar desviante:

Sou jovem, sou diferente dos iguais
Sou melhor do que posso
Mas nem quando penso, o pensamento é um avanço
Pode ser fácil pro branco e difícil pro preto
Pros pretos são mortes; pros brancos são ‘mentes’

A escola fala que ensina, mas a rua ensina mais [...].

“Viu, mano, o ‘muleque’ manda bem” (Aluna, 2022) e, de fato, nem sempre essa forma de expressar o conhecimento é valorizada pela escolarização. A poesia pode ser um caminho que nos aproxima das vivências juvenis. A linguagem poética é expressão do cotidiano vivido e sentido, que nos coloca em contato direto com a realidade percebida e interpretada. Assim nos diz do real experimentado pelos sujeitos, expõe problemáticas que atravessam os jovens e, fundamentalmente, aponta desejos e expectativas inerentes às subjetividades juvenis. A segunda parte da poesia desse jovem é sugestiva nesse sentido.

Do gueto vem o preto, das favelas vêm o futuro
As crianças brincam na rua
Sem serem atingidas por bala perdida
As mães ficam tranquilas,
Pois sabem que seus filhos chegarão em casa com vida
Os jovens estudam, nas escolas públicas, com qualidade
Pretos com carro do ano e roupa da moda,
Sem olhares estranhos e pensamentos preconceituosos
(L., 2022).

Percebemos, nessa composição, a constatação de elementos vivenciais que atravessam as juventudes empobrecidas, sobretudo quando analisadas sob o recorte racial: “pros pretos são mortes” e “pros brancos são mentes”. Entretanto, na conclusão, está posta a expectativa em uma outra realidade possível, com mais oportunidades para esses jovens e com o fim dos “olhares estranhos” que os rotulam.

Aproveitando essa estrutura da linguagem, a poesia, pontuamos também que tal estratégia possui grande capilaridade entre as juventudes. Nesse sentido, as composições poéticas podem se configurar como uma importante mediação nas falas com esses sujeitos. As alocações poéticas possibilitam o diálogo com aspectos particulares da vida cotidiana dos jovens que, em grande medida, são silenciados e invisibilizados nos espaços/tempos escolares.

Ávila (2016), em um interessante trabalho com jovens em contextos escolares empobrecidos, na periferia de Porto Alegre/RS, envolvendo a cultura do funk, constata que aspectos culturais presentes no universo vivencial dos sujei-

tos são referências importantes que não podem ser desprezadas na constituição de práticas educativas, em especial as que pretendem envolvê-los. Essa autora demonstra também que diferentes facetas das subjetividades e sociabilidades juvenis podem ser compreendidas a partir de linguagens que têm maior capilaridade entre os jovens. Afirma que um estilo musical, por exemplo, pode ser um importante caminho para se chegar às juventudes. Assim,

[...] o reconhecimento e a apropriação das realidades vividas pelas juventudes presentes na escola podem ser passíveis de serem articulados com os conteúdos, cooperando para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos em meio às atividades, tornando-as mais atraentes (Ávila, 2016, p. 58).

Reforçando essa hipótese, Dayrell (2005, 2007) aposta em linguagens como a música, a dança, práticas corporais e atividades que envolvem movimentos como mediações fundamentais no acesso às juventudes. Esse pesquisador considera que expressões culturais elaboradas (ou experimentadas) pelos jovens são espaços privilegiados para melhor compreensão da identidade juvenil. Insiste ainda que tais representações não são características exclusivas dos sujeitos oriundos de setores abastados, mas também estão presentes entre os que transitam nas periferias. Acerca dessa particularidade que atravessa muitos jovens, a aproximação pela via das culturas juvenis pode ser usada para dissipar as imagens socialmente construídas sobre esses jovens empobrecidos, que os representam, quase sempre, como sujeitos indolentes, violentos e associados à marginalidade, demonstrando que eles são sujeitos culturais (Dayrell, 2005).

Oliveira (2017) aponta o quanto é significativo o reconhecimento das manifestações juvenis no âmbito das práticas escolares. Trazer para esse universo as experiências singulares que são vivenciadas pelos jovens em suas sociabilidades e expressividades é substancial para articular as expectativas desses sujeitos com os conhecimentos formais historicamente acumulados. Além disso, tal postura representa a elaboração de outros saberes possíveis e que podem perfeitamente dialogar com os de natureza mais científica, o que, comumente, compete à escola preservar. Assim, as composições escolares que conseguem promover o encontro entre o que é significativo para os jovens e o que é importante que seja ensinado

oportunizam percursos de aprendizagens que valorizam o caráter questionador típico das juventudes.

Durante os movimentos culturais, dialogamos com diversas expressões de culturas juvenis que nem sempre são compreendidas pelas práticas de escolarização. Conversamos com jovens que vivenciam o funk, o hip hop, que dançam, que participam de grupos ligados ao slam,²⁰ que frequentam agremiações religiosas, que possuem talentos artísticos, domínios de diversos artefatos tecnológicos, entre outros, mas não são reconhecidos nos espaços/tempos escolares. Pelo contrário, muitos desses jovens sofrem estratégias de cerceamento e silenciamento em relação a estilos de vestir, gírias, gostos musicais, dentre outras opções.

Ouvimos dos jovens, por diversas vezes, que a “escola é um lugar onde não se pode fazer nada” e “que não se tem nada de diferente”, levando-nos a considerar o fortalecimento do caráter institucional em detrimento da circulação de outros saberes. Isso implica a urgência em instituir práticas produtoras de sentido, inclusive de presença nesse espaço, que nos ajudem a enfrentar (ou, no mínimo, contrapor-nos) à “escolarização sem sentido” (Carrano, 2009).

Os jovens que participam desta pesquisa possuem os saberes da experiência vivida em contextos nos quais imperam pobreza, desigualdades sociais, violências, racismo e diferentes formas de violação de direitos. Eles nos falam de sofrimentos que marcam suas vidas e geram sensações de indignação, revolta, desejos de vingança, vontade de superação. Todavia, mesmo marcados pelo acúmulo de tantas exclusões, são sujeitos ativos, criativos e alegres, dispostos à participação e ao envolvimento. Logo, a escolarização pode ser um “[...] laboratório de ação-aprendizagem em vez de um parlatório de lições distantes [...]” (Arroyo, 2013, p. 258).

Nas conversações realizadas com os jovens, deparamo-nos com falas ilustrativas dessa concepção de aprendizagem desconectada das vivências dos sujeitos. Um estudante nos disse que “[...] Algumas aulas são como palestras, a gente senta, escuta, troca de professor, vem outro assunto e pouca coisa fica de aprendizado” (Aluno, 2022). Tal percepção, em nosso entendimento, é a

20 Experimentado no Brasil desde meados dos anos 2000, o slam, ou batalha de rimas, pode ser definido como uma competição de poesia falada que surgiu provavelmente nas periferias de Chicago, nos Estados Unidos, durante a década de 1980.

mais pura constatação de que parte considerável das práticas escolares tem se tornado, cada vez mais, “parlatório de lições distantes”.

Estamos convencidos de que só é possível construir espaços/tempos escolarizados mais alinhados às expectativas juvenis se modificarmos a concepção de escola (e de escolarização) sedimentada na cultura escolar. Em nosso entendimento, é imprescindível que questionemos qual é o lugar dos jovens nas dinâmicas escolares como passo fundamental a ser dado para dialogarmos com o emaranhado de compreensões que atravessam a escolarização desses sujeitos. Não se pode mais pensar a juventude apenas como uma etapa orientada para a vida adulta e a escola como instituição responsável pelos aprendizados necessários para tal. cremos que é no entroncamento desses dois equívocos que reside o cerne dessa problemática. Se entendermos “juventude” apenas como transição para a vida adulta, a presença dos jovens na escola também é realidade transitória, logo destituída de sentido presente.

Em resumo, os jovens questionam o anacronismo ainda vigente na escolarização com a permanência de mecanismos que não os consideram como sujeitos de conhecimento e que rechaçam o envolvimento juvenil na construção dos processos. Tal perspectiva nos provoca repensar as estruturas rígidas e padronizadas que ainda caracterizam as instituições escolares. Pereira (2016) chama a atenção para uma escola fragilizada diante dos dilemas contemporâneos que atravessam os sujeitos, sufocada por aspectos de natureza burocrática e mais preocupada com a manutenção dos papéis sociais ali desempenhados.

Essa organização, sistematizada e estruturada sob condições previamente estabelecidas, contrasta com a fluidez típica das sociabilidades juvenis que nela transitam. Segundo esse autor, “[...] há uma disputa peculiar entre o tempo institucional da escola, que se pretende rígido e inflexível, e as temporalidades informais e flexíveis dos jovens [...]” (Pereira, 2016, p. 111). Parece-nos que a escola quadrada, segmentada e organizada sob modelos enrijecidos não comporta as juventudes que, na contemporaneidade, têm se caracterizado mais pela volatilidade das experiências do que pela padronização.

Direcionando olhares para outros rumos, deparamo-nos também com enunciados que apontam para a dificuldade de instituições, como as escolares, compreenderem o “tempo da juventude”. Em tom de queixa, alguns jovens nos falam que a escola e parte dos professores/as “[...] querem tudo do jeito deles. A gente tá na ‘agitação’ da idade, no momento de curtir um pouco a vida” (Aluno,

2022); “A gente não pode fazer nenhuma brincadeira mais descolada que já manda ‘nóis’ pra coordenação” (Aluno, 2022). Observações dessa natureza partiram principalmente da turma da primeira série do Ensino Médio. Trata-se de uma turma bastante desafiadora, com muitos casos de defasagem idade/série, que veio de praticamente dois anos de uma realidade remota, sem ter vivido o final do Ensino Fundamental, e considerada “indisciplinada”.

Provocados por essa constatação, observamos uma dicotomia entre o “tempo das juventudes” e o “tempo da escola”. Os jovens não se prendem, necessariamente, à linearidade do *modus operandi* institucional nem se caracterizam de modo estável e universal, uma vez que a noção de juventude não se restringe a nenhuma homogeneização, mas é perpassada por dimensões plurais e por possibilidades diversas. Não é porque estão alocados em um espaço/tempo instituído, como a escola, que perdem esse caráter próprio. Ao contrário, as relações e interações elaboradas por esses sujeitos no decurso da escolarização contrastam e desafiam o tempo linear da institucionalidade, ressignificando as vivências com a temporalidade.

Quando os jovens trazem à tona enunciações que nos levam a pensar essas perspectivas diferenciadas acerca do tempo (o tempo instituído da escola e o tempo flexível das juventudes), requisitam olhares mais empáticos a respeito de uma dimensão muito cara à condição juvenil. É como se eles nos dissessem que estão vivendo aquilo que compete viver nesse momento da vida. Portanto, é justificável a leveza de uma brincadeira mais descolada, um comentário em tom satírico sobre um assunto que pressupõe seriedade ou o jeito mais maleável de lidar com a rigidez cotidiana da escola. Essa questão nos remete à ideia de moratória social da juventude, discutida no segundo capítulo desta dissertação, que pressupõe um “afrouxamento” do tempo para que os jovens não sejam penalizados por possíveis erros ou equívocos cometidos, logo uma espécie de permissão para experimentar a vida.

Em uma das rodas de conversa que realizamos, os jovens nos relataram uma certa indiferença por parte de instituições tradicionais, como família e escola, diante das dúvidas e incertezas que perpassam as juventudes: “Mano, é como se a gente tivesse que decidir o que fazer da vida aos dezesseis anos” (Aluna, 2022); “Isso daí que ela falou é verdade mesmo. É uma pressão nas costas do jovem, como se fosse tão fácil assim” (Aluno, 2022). Entendemos que essas palavras ilustram bem a incapacidade dessas instituições em lidar com esse momento da vida também caracterizado por descaminhos e desencontros.

Ao submetermos as juventudes à obrigação de fazerem escolhas definitivas em uma etapa marcada por indecisões, negamos a elas o direito de viver o “tempo da juventude” em liberdade e autonomia.

A escola, por vezes, reforça as concepções que dão a entender que os jovens precisam estudar, no aqui e agora, como promessa de realização futura. Uma das falas mais recorrentes, durante toda a pesquisa, é: “Deve-se estudar para ser alguém na vida ou para garantir o futuro da família”. Em um mundo de constantes mudanças, onde nada está dado por antecipação e por definitivo, é uma falácia afirmar às juventudes que é preciso acertar no “tempo presente” para garantir possibilidades vindouras, culpabilizando-as pelo fracasso.

Na obra *Currículo, território em disputa* (2013), Miguel Arroyo destina um capítulo para tratar de questões que dialogam com concepções variadas de tempo e nos desafia a pensar aberturas pedagógicas capazes de compreender e reconhecer a diversidade e o valor de experiências temporais que chegam à escola. Aplicando essa premissa àquilo que os sujeitos de nossa pesquisa relatam, entendemos que as instituições escolares “[...] carregam concepções de tempos, sequências, por avanços, por etapas, por ritmos supostamente únicos [...]” (Arroyo, 2013, p. 312) que conflitam com a possibilidade de uma maior relativização desse “tempo de ser jovem”. Em outras palavras, a rigidez das estruturas de escolarização priva as juventudes da experiência de moratória, como se elas não pudessem usufruir desse tempo para outras sociabilidades constituídas sem o arcabouço institucional da família e da escola.

Ao longo de nossa estada no campo de pesquisa, observamos, entre parte dos/das docentes, relatos de que os jovens supostamente “não sabem aproveitar o tempo” ou “que estão desperdiçando as oportunidades”. Ao aprofundarmos um pouco mais essas interpretações, ficam reforçados conflitos de perspectivas quanto à vivência do tempo. O que pode, no polo da docência, parecer esbanjamento de ocasiões importantes como as que a escola proporciona, para os jovens, trata-se de um processo concernente a esse momento da vida, que deve ser visto com mais naturalidade: “Às vezes, o pessoal da escola ‘estressa’ com qualquer coisa que a gente faz, nem é nada demais” (Aluna, 2022).

Ainda sobre essa questão específica (as vivências do tempo), durante a pesquisa-ação, percebemos que é muito natural o movimento de jovens em

áreas que potencializam a convivência, mesmo durante os horários de aulas. São sujeitos que pedem inúmeras vezes para usar o banheiro, beber água, ir à coordenação, entre outras solicitações, mas que, na verdade, estão criando alternativas para driblar o tempo engessado da escola. Como nos disse um deles, “A gente dá uma enroladinha para o tempo passar e arejar a cabeça” (Aluno, 2022). Pereira (2016) acentua que esse tipo de comportamento é uma forma de subversão criativa ao “tempo institucional”. Para esse autor,

[...] a contraposição entre o tempo engessado da escola e a temporalidade das brincadeiras, ou até mesmo das aulas não frequentadas para se divertir com os amigos do lado de fora da escola, está expresso no cotidiano escolar (Pereira, 2016, p. 111).

Como os jovens não estão, necessariamente, presos a marcadores fixos e rígidos, mas perpassados por sociabilidades fluidas, é razoável que essa particularidade também transite nos espaços/tempos escolares. Além disso, a escola é terreno de dinâmicas relacionais, logo o cotidiano escolar acaba sendo experimentado como um lugar de convivência. Nos contextos empobrecidos, na ausência (ou precarização) de estruturas públicas para essas vivências, é importante reconhecer a relevância da escola como experiência relacional, e isso, em nossa concepção, não retira dela seu significado. Pelo contrário, aproxima as pessoas, integra as diferenças, evidencia a pluralidade, fortalece a empatia e constrói redes mais qualitativas de afetos. Dayrell (2007), ao questionar a relação entre escola e juventudes, afirma que essa instituição ocupa um papel fundamental na socialização dos jovens, principalmente entre os provenientes dos coletivos empobrecidos.

As conversações realizadas evidenciam enunciações que reconhecem a escola como lugar de socialização, de criação de vínculos e de vivências afetivas: “Gosto de vir pra escola para encontrar meus amigos, bater papo, passar o tempo” (Aluna, 2022); “A melhor hora é a do recreio porque a gente conversa bastante, brinca, ri” (Aluno, 2022). Desse modo, esse “tempo institucional” acaba sendo tensionado pela “vida não escolar”, configurando-se em uma comunidade juvenil e adquirindo novos sentidos (Dayrell, 2007).

Considerando as realidades empobrecidas em primeiro plano, é notório o papel da escola como agente de sociabilidade para os jovens, sobretudo pela precariedade dos “equipamentos públicos” para tal fim (Dayrell, 2007). Durante uma das rodas de conversa que realizamos, essa dimensão foi apresentada a

respeito dos espaços de lazer: “Tipo, ter, até que tem, mas não tem nenhum investimento, né?” (Aluno, 2022); “Então, o que eu vejo é que a população cobra por lugares pra fazer exercício, jogar e tal, mas são os mesmos que estragam” (Aluna, 2022); “Isso é verdade: a pracinha ‘do Um’²¹ foi reformada, foi pintada, colocaram um monte de brinquedo, colocaram esse negócio de fazer ginástica, quebraram tudo” (Aluna, 2022); “É igual se você chegar lá, na Praça Céu hoje [pausa]. A Praça Céu foi reformada tem uns dois meses, mas, se você chegar lá, vai encontrar rede rasgada, lâmpada quebrada. É a população mesmo que estraga” (Aluno, 2022).

As dinâmicas violentas presentes nas periferias, em especial as relacionadas ao tráfico e consumo de drogas, também inibem a utilização dos poucos espaços disponíveis para lazer e convivência, conforme nos sugere este relato: “Eu nem acho que é a população comum que estraga. Lá ‘no Dois’²², vou te dizer, tá sendo ponto de entrega, então no lugar em que eles estão, eles deixam escuro pra facilitar o trabalho” (Aluna, 2022). De todo modo, quer pela ausência de investimento público, quer pela ação da própria população, quer pela captura desses espaços para práticas ilícitas, vemos a ausência de recursos que possibilitam experiências mais afirmativas do tempo livre para momentos de integração entre os jovens.

Mais uma vez, em nosso entendimento, está posta a necessidade de defender e reforçar a escola como experiência positiva de socialização, interação, redes de afetos, espaço para a convivência empática, solidária e responsável. Nela, os sujeitos precisam se sentir acolhidos e integrados, participantes na concepção, elaboração e execução dos processos. Compreendemos que as vivências constitutivas das juventudes, as interações características desses sujeitos, o potencial criativo e até as sociabilidades vistas como insurgentes ou subversivas podem ser espaços de conhecimentos, uma vez que as relações também são experiências educativas.

As relações de convivência são estendidas à sala de aula, onde percebemos, em grande medida, muita conversa aleatória, brincadeiras entre os grupos, redes de interações e amizades e até mesmo momentos de tensões

21 Expressão usada para se referir ao bairro Nova Rosa da Penha I.

22 Refere-se à outra parte do bairro, que se organizou posteriormente e é denominada Nova Rosa da Penha II.

e conflitos entre os sujeitos e desses com seus professores/as. Assim, compreendemos que os jovens subvertem, recriam o tempo institucional das relações escolares e reinterpretam a dinâmica engessada da escolarização a partir de outros (e possíveis) pilares ancorados nas vivências cotidianas que constituem suas sociabilidades e fazem parte de seus modos de vida.

Em nossa concepção, esse movimento de subversão e recriação da institucionalidade tem relação com uma lógica que vem colapsando, que é a “cronologização das etapas da vida” (Groppo, 2016, 2017) que, entre outros aspectos e equivocadamente, prega a ideia de que há um tempo específico para determinadas práticas sociais e culturais.

Os jovens, nesse sentido, rompem com as redomas institucionais que os aprisionam e dão a elas outros contornos e significados, produzindo fenômenos como a “desinstitucionalização” da vida diária (Groppo, 2016, 2017), ou seja, os espaços/tempos institucionais acabam sendo tensionados por estratégias societárias mais fluidas que emergem das sociabilidades juvenis. Com isso, esses sujeitos elaboram outras formas de ser e estar no mundo, produzindo novas e controversas relações.²³

Portanto, o tempo da juventude não é dado por antecipação e muito menos definido pelas estruturas institucionais, entre elas a escolarização. Ser jovem é uma experiência social que não está necessariamente circunscrita a uma determinada idade, mas que em si mesma já é carregada de sentido. Os espaços/tempos escolares, buscando aproximações com esses sujeitos e diálogos com seus modos de vida, precisam considerar as singularidades que perpassam a condição juvenil e as múltiplas formas de vivenciar essa experiência. Todavia, notamos percursos de escolarização calcados em “continuísmos” sedimentados em uma cultura escolar que ainda evoca as alternativas passadas como parte das soluções, desconsiderando que é próprio da condição juvenil produzir as discontinuidades. Em outras palavras, não há uma juventude ideal, mas experiências de juventudes atravessadas por complexas e desafiadoras problemáticas.

Esse cenário, conforme pontua Nascimento (2008), precisa nos provocar a assumir novos modos de lidar com os jovens, a desenvolver outras lingua-

23 Cronologização e desinstitucionalização das etapas da vida são compreendidas com base em Groppo (2017) para indicar as relações descontinuadas entre as idades e as supostas funções a elas atribuídas.

gens e a pensar novas lógicas. Segundo ela, em se tratando de juventude, há um processo de “variabilidade” que se apresenta cada vez que nos deslocamos no tempo, e, por essa razão, não podemos “[...] transferir os mesmos modelos de ação de um tempo a outro, pois as mudanças são rápidas e intensas. Temos que continuamente produzir e adaptar os nossos [modos] de ação” (Nascimento, 2008, p. 39). Esse argumento, a nosso juízo, reforça, mais uma vez, a dicotomia existente entre o “tempo institucional” da escolarização e a maleabilidade com que as expressões de culturas juvenis transitam na escola.

Por fim, uma última questão evidenciada nos movimentos culturais, e que julgamos como relevante, são os discursos que reforçam a concepção de educação a partir da lógica do favor, como nos sugerem essas afirmativas: “A escola nos dá a oportunidade de ter uma vida diferente, um futuro melhor” (Aluno, 2022); “Eu vejo que muita gente não sabe aproveitar a oportunidade de estar aqui, enquanto tem mais gente querendo” (Aluna, 2022); “Esses meninos, hoje em dia, não querem aproveitar as oportunidades, têm tudo nas mãos e não sabem valorizar” (Professora, 2022).

Tais enunciações, quando tomadas aligeiramente, levam-nos a considerar que o acesso à escola é um favor público, enquanto, na verdade, precisa ser demarcado como um dos principais direitos sociais. Na sala dos professores, durante os recreios, horários de planejamentos e outras atividades coletivas, por diversas vezes, deparamo-nos com enunciados dessa natureza, como se escola existisse como resultado da benesse estatal, disposta e preparada a oferecer o que há de melhor e suficiente para a emancipação, basta aos sujeitos saberem aproveitar a ocasião favorável. Entre os próprios jovens, essa concepção também aparece por meio de falas que associam a escolarização às oportunidades de uma vida melhor.

Nos bairros periféricos, por ser um espaço público muito frequentado pelos sujeitos, a escola e o que ela potencializa são apontados como a principal forma de mobilidade social e possibilitadora do acesso a outros patamares de vida. De diferentes maneiras (escritas ou faladas), os sujeitos apontam a íntima relação da escola com realizações futuras, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Impera, nesses contextos, uma compreensão de escola e de educação como agentes de socialização, de coesão social e instrumentos que formam os sujeitos e os capacitam para o exercício das funções inerentes à vida adulta. Na base dessa concepção, está a leitura de que escolarização é capaz de direcionar a sociedade, salvando-a da condição em que se encontra (Luckesi, 1994).

Por diversas vezes, durante as intervenções possibilitadas pelos diálogos com os jovens, deparamo-nos com falas representativas dessa concepção quase que redentora de escola e de educação: “Ah, véi, a gente estuda para ser alguém na vida, no futuro” (Aluno, 2022); “Esses jovens precisam compreender a importância dos estudos para melhorarem de vida, terem uma profissão [pausa]. Eu vejo uma ausência de sonhos” (Professora, 2022); “É na escola que se aprende aquilo que a gente precisa saber para adquirir conhecimento e se preparar para a vida” (Aluna, 2022).

Os jovens e seus professores/as, quando trazem à tona a importância de estudar e o papel da escola em suas vidas, fazem-no na perspectiva das oportunidades vindouras, como se essa realidade por si só fosse garantidora do acesso a essa “vida melhor”. Temos a percepção de que esse debate ainda é incipiente nos espaços/tempos escolares, principalmente quando se trata de escolas localizadas em contextos empobrecidos, nos quais prevalece a lógica do favor, cujas raízes são históricas em nossa sociedade.

Em nosso entendimento, essa concepção de escola e de escolarização que aparece nas entrelinhas desses discursos, sedimentada no imaginário social, mais se aproxima da ideia de “favor” do que, propriamente, da compreensão de “direito”. Estar na escola, acessar o conhecimento historicamente acumulado e elaborar outras maneiras de se relacionar com o mundo não pode ser entendido como “privilégio” dos sujeitos que tiveram (e têm) acesso à escolarização. É preciso demarcar que a educação é um bem público universal, garantida por direito e não por favorecimento.

É evidente que a educação oportuniza aos sujeitos caminhos de emancipação. No entanto, esses não podem ser compreendidos como realidade automática, em uma perspectiva consequencialista e imediata. A escola emancipa porque desenvolve nas pessoas um conjunto de capacidades necessárias para tal, a começar pelo desenvolvimento da leitura e da escrita, pelo acesso ao conhecimento das ciências, das artes, das linguagens, dos saberes que diferentes comunidades humanas construíram ao longo da História. Assim, a escolarização dos jovens não é um “favorecimento” conferido a esses sujeitos e desperdiçado pelo suposto desinteresse por aquilo que a escola está lhes oferecendo como oportunidade.

Ao concluirmos o debate realizado nesta seção e sintetizarmos as reflexões propostas, podemos reunir as perspectivas juvenis sobre a escola e a

escolarização em, pelo menos, três direções. A primeira delas trata do reconhecimento da escola como instituição social importante na vida dos jovens, pois está estreitamente relacionada com a formação desses sujeitos para a vida em sociedade e para o exercício profissional. Logo, podemos inferir que os jovens têm uma visão afirmativa da escola e daquilo que a escolarização se encarrega. Sobre esse aspecto, entendemos que esses jovens compreendem a importância dessa instituição em suas vidas quando a mencionam como espaço/tempo de ensino/aprendizado fundamental e importante.

Outra possibilidade de análise que julgamos plausível diz respeito ao choque de interesses entre o que se ensina e se aprende na escola e o que, efetivamente, possui significado para os jovens. Acerca desse aspecto, notamos espaços/tempos escolares cada vez mais desconectados das reais problemáticas vivenciadas pelas juventudes, sobretudo pela parcela constituída pelos sujeitos atravessados por dinâmicas periféricas, quase sempre marcadas pelas violências, por diferentes formas de abandono, por acúmulos de marcadores de exclusão (raça, gênero, classe social etc.) e por percurso de negação de direitos que tiram desses jovens as condições necessárias para o acesso a outros patamares de vida. Por essa razão, encontramos uma “escolarização sem sentido” real para esses sujeitos, compreendida, quase sempre, como obrigação social e/ou etapa transitória e momento de passagem.

Finalmente, a terceira probabilidade que conjecturamos tem relação com a ausência de um diálogo mais efetivo entre a instituição escolar e as estratégias elaboradas pelas juventudes em seus contextos de vida, que acabam adentrando os espaços/tempos escolares na medida em que as sociabilidades juvenis se constituem nesse ambiente. Observamos a prevalência de práticas de escolarização mais centradas na preservação da institucionalidade, na manutenção dos aparatos burocráticos e na predominância do conhecimento formal em detrimento das experiências provenientes dos saberes advindos das culturas juvenis presentes na escola. Logo, notamos a prevalência de práticas escolares que vão se afirmando sem participação cotidiana dos sujeitos que elas visam alcançar, figurando esses como destinatários e não colaboradores da construção do processo.

A partir do conjunto das reflexões compartilhadas nesta seção, identificamos disputas entre a escola e os jovens: de um lado, a instituição responsabiliza e culpabiliza os sujeitos pelo suposto desinteresse, adjetivando-os como “aqueles que nada querem”; do outro, esses sujeitos enxergam a escola como

desinteressante, enfadonha, “chata”, obrigatória e distante de seus reais objetivos e desejos, configurando-se, assim, um hiato entre essas partes (Dayrell, 2007). Desse modo, a escola produzida, social e historicamente, como instituição formativo-educativa não é representativa dos anseios e demandas juvenis.

Dayrell (2007) nos adverte acerca das posturas que conduzem à culpabilização mútua: da parte das instituições escolares, o problema reside nas juventudes contemporâneas que, pelo seu individualismo irresponsável, não estão dispostas a aprender aquilo que a escola lhes propõe ensinar; quanto aos jovens, a escolarização se mostra distante de seus reais interesses, acrescentando muito pouco à formação, e o aprendizado gira em torno da aquisição de diplomas e certificações. Parece-nos que os jovens, quando dizem que estão estudando para ser “alguém na vida” ou para “conquistar uma profissão,” reforçam essa percepção.

De todo modo, é notório que está instaurada uma crise cujas dimensões não se explicam linearmente ou pela culpabilização mútua. Trata-se de um movimento que não se resume exclusivamente à escola ou aos jovens, mas tem raízes estruturantes no colapso das instituições tradicionais de socialização que, desde o final da Modernidade, vêm passando por sucessivas transformações e pela emergência de novos paradigmas (Dayrell, 2007; Groppo, 2017). Nesse contexto, os processos de socialização, entre eles os escolares, antes definidos por critérios etários e localizados em lugares fixos e rígidos, agora ocorrem de forma fragmentada, marcados por experiências plurais e com a participação ativa dos sujeitos.

Dessa forma, embora a escola ainda seja reconhecida como lugar do aprendizado e do conhecimento, essa função é compartilhada simultaneamente com outras estruturas de socialização (mídias, redes sociais, cultura digital, relacionamentos virtuais, etc.) Os jovens, ao adentrarem os espaços/tempos escolares, fazem-no atravessados por essas estruturas de socialização mais plurais e flexíveis, confrontando com as perspectivas ainda engessadas e rígidas que caracterizam os modelos de escolarização que prevalecem. Portanto, estamos diante de um desafio maior e mais complexo que precisa ser analisado em suas diversas faces.

Diante de problemáticas tão complexas e contraditórias, algumas proposições recortadas do nosso referencial teórico apontam caminhos possíveis para dialogarmos com essas juventudes que se apresentam plurais e diversas. As

pesquisas coordenadas pelo professor Luis Antônio Groppo vêm demonstrando mudanças significativas na compreensão de juventude que extrapolam a dimensão etária e apontam para uma experiência dialética que é vivenciada no entrecruzamento de outras categorias sociais, como gênero, raça e condição econômica. Por essa razão, os jovens são sujeitos de experiências singulares que precisam ser consideradas na elaboração dos processos de escolarização.

Esse pesquisador pontua que é imprescindível a valorização daquilo que os jovens vivem e pensam concretamente, no aqui e agora, criando canais para que esses sujeitos signifiquem suas trajetórias e suas experiências (Groppo, 2017), e a escola pode se configurar como um desses espaços.

Os estudos realizados por Juarez Dayrell, em direção convergente, compreendem os jovens como sujeitos sociais e culturais, carregados de saberes e conhecimentos que tensionam as estruturas tradicionais de socialização, inclusive a escola, e requisitam outras estratégias de diálogo. Tais pesquisas apontam mediações possíveis pela via das culturas juvenis como forma de nos aproximarmos das realidades vivenciadas pelas juventudes, sobretudo pelas pertencentes às camadas mais populares ou que são atravessadas por dinâmicas periféricas (Dayrell, 2003, 2005, 2007).

Ao focalizarmos a parcela empobrecida da juventude brasileira, as indagações que emergem dos escritos do professor Miguel Arroyo nos provocam a pensar e construir dinâmicas escolares que dialogam com os saberes e conhecimentos elaborados pelos coletivos subalternizados em respostas resistentes a contextos precários e desiguais. As vivências com a pobreza e extrema pobreza e as experiências forjadas na luta pelo reconhecimento de suas existências precisam ser compreendidas, urgentemente, como canteiros férteis na composição de práticas pedagógicas que dialoguem com a vida diária. Trata-se da efetivação do direito ao conhecimento plural e enraizado, principal aporte de acesso a outros modos de vida mais humanos e justos.

Especialmente acerca da escolarização dos jovens, que é nosso debate nesta seção, cremos que esses pesquisadores concordam com o argumento de que os espaços/tempos escolares podem se configurar como lugares potencializadores das experiências juvenis, equilibrando os conhecimentos institucionalizados e historicamente acumulados com as representações que as juventudes produzem a partir de suas formas particulares de ler o mundo e organizar a vida. Nesse sentido, é fundamental que a escola amplie “[...] o

repertório de estratégias ensinadas aos jovens, para que possam, por seus próprios caminhos e soluções, conter as precariedades, gerir o presente e assumir projetos de vida” (Groppo, 2017, p. 137).

Alguns relatos que nos foram compartilhados, quando propusemos aos sujeitos que avaliassem o percurso feito, confirmam as perspectivas recortadas do nosso referencial teórico e, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de práticas educativas com olhares mais ampliados acerca de aspectos constitutivos da condição juvenil nos contextos empobrecidos:

O trabalho foi bem conveniente aos tempos em que vivemos. Falar sobre racismo, por exemplo, que hoje em dia é tratado como modinha, é uma necessidade. Esses encontros nos fizeram perceber que são cada vez mais sérias as situações das comunidades e bairros periféricos. Casos contados e testemunhos de outras pessoas nos ajudam a fortalecer quem somos [pausa]. nNo tem como se pintar de branco para agradar ninguém [...] (Aluna, 2023).

A maneira como os movimentos culturais foram organizados e a dinâmica usada nas mediações também foram destacadas pelos jovens como aspectos que favoreceram a participação, uma vez que, na contramão do caráter institucional da escolarização tradicional, buscou a criação de espaços mais dialógicos para que os sujeitos se sentissem confortáveis para compartilhar suas percepções e vivências.

Essa ação de “aulas” abertas, com pessoas diferentes, fez uma diferença e tanta. Nós podemos nos abrir e falar coisas que muitos acham que é normal, mas não é. Cada um de nós temos pensamentos diferentes e precisamos ser escutados. Isso nos ajuda, inclusive, a desabafar, não nos calar e termos mais aprendizados para o que iremos enfrentar na vida (Aluna, 2023).

Defendemos que os jovens empobrecidos, como coletivos historicamente subalternizados, são “outros sujeitos” (Arroyo, 2014), que se constituem perpassados por dinâmicas excludentes e segregadoras que fragilizam suas experiências. Com isso, as possibilidades necessárias para viverem a juventude em situações mais dignas e justas se apresentam como incertas e instáveis. Por isso, acreditamos que esses “outros sujeitos”, que se configuram em outras condições sociais e culturais, requisitam dos espaços/tempos escolares “outras pedagogias”

(Arroyo, 2014), mais próximas de suas vivências e que articulem o conhecimento sistematizado e conceitualizado a partir dos saberes da experiência.

Os relatos citados confirmam a urgência de constituirmos práticas de escolarização que escutem os jovens, dialoguem com seus modos de vida e os aproximem daquilo que é significativo, o que implica revermos a fragmentação e a hierarquização de saberes ainda presentes nos espaços/tempos escolares. Percebemos que as juventudes desejam falar de si mesmas, querem se posicionar diante de questões sociais, políticas e de comportamentos. Querem ser reconhecidas como sujeitos na construção do conhecimento e não apenas receptáculos do que já está, sistematicamente, programado e institucionalizado. Contudo, há ainda, na educação formal, uma ausência de composições mais dialógicas e relacionais, uma vez que prevalece o caráter institucional em detrimento de outros saberes. Portanto, à docência impõe-se como tarefa recuperar a escola como lugar de relações humanas mais empáticas e solidárias.

Diante de referências tão propositivas e indagadoras de outras práticas, na conclusão dos movimentos culturais, apostamos no grafite como possibilidade mediadora de uma prática pedagógica que dialogue mais horizontalmente com os jovens e ofereça espaços para participação e engajamento. Esse recurso (o grafite) tem, historicamente, se apresentado como uma importante ferramenta cultural nas periferias, muito presente em espaços/tempos onde há subjetividades silenciadas e sujeitos subalternizados.

Existem inúmeras propostas educativas baseadas nessa expressão cultural e vários trabalhos acadêmicos (Silva, 2010; Macêdo, 2015) que apresentam contribuições pedagógicas dessa modalidade em espaços formais e não formais de educação. Além da natureza reivindicatória, da simbologia transgressora e do caráter de denúncia geralmente associados ao grafite, em nossa pesquisa, essa experiência contribui para a problematização de outros valores, como colaboração mútua, responsabilidade, construção coletiva e capacidade de ouvir o outro na tomada de decisão, porque as composições à base desse instrumento aconteceram de forma colaborativa e participativa, privilegiando a dimensão do grupo.

A experiência com grafite ocorreu em dois momentos e foi mediada por Abelar Nagil, artista visual, grafiteiro e arte-educador. No primeiro momento, em sala de aula, os jovens conheceram um pouco sobre aspectos teórico-conceituais relacionados com a modalidade, debateram as sentenças

pejorativas que ainda persistem na sociedade sobre a questão e receberam orientações acerca da prática de grafiteagem, como manuseio de spray, distância para disparar a tinta, espessura do jato, entre outras. Na segunda etapa, já em campo, orientados por Nagil, colocaram suas habilidades em ação, produzindo duas obras em parede lisa dentro da escola.

Os jovens participantes destacam a importância de práticas escolares fundamentadas em construções mais coletivas e que estimulem a participação, como vemos explicitamente nesta enunciação:

A experiência com grafite foi incrível. A arte de rua é uma forma poderosa de expressão e uma maneira cativante de envolver os jovens na escola, pois oferece espaços para os alunos se expressarem e estimula o pensamento crítico. Por meio do grafite, os jovens podem aprender sobre arte, cultura e história de uma maneira envolvente e significativa. Esse tipo de ação na escola é importante porque ajuda a criar um ambiente inclusivo, inspirador e estimulante para os jovens, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e criativo (Aluna, 2023).

Acreditamos que essas “outras pedagogias”, como nos desafia Arroyo (2014), conectam-se à ideia de “pedagogia das juventudes” proposta por Dayrell *et al.* (2016), que nos fala da necessidade de processos pedagógicos capazes de se interrogar e de se transformar, quando ao ser humano se colocam novos questionamentos. Ao tomarmos os jovens empobrecidos como “outros sujeitos sociais”, percebemos que, ainda marcados por contextos de desigualdade e de negação de direitos que agridem suas existências, agem no mundo e produzem diferentes indagações. Perguntam pela vida cotidiana, pelas violências que os atingem, pelo tipo de escolarização que os atravessa. Em síntese, indagam sobre as problemáticas que impactam a condição juvenil, privando-lhes do acesso a outras formas de ser e de existir.

Consideramos que essa parcela da juventude brasileira atravessada pela pobreza e pela extrema pobreza é constituída por “vidas ameaçadas” que exigem outras práticas escolares, que confrontam a educação e a docência (Arroyo, 2019b). São juventudes ameaçadas pelas violências que colocam em risco o direito à vida e à liberdade; que enfrentam facetas de preconceitos raciais, de gênero e de segregação socioespacial; que acessam o mercado de trabalho pelas

portas da informalidade e da precarização. Essas juventudes chegam e transitam na escola e, com elas, também chegam as problemáticas que as atravessam.

Assim, as dinâmicas escolares devem dialogar com elas; “falar com os jovens” e não somente “falar dos jovens”, considerando que “[...] à educação, à docência chegam essas exigências éticas, políticas para entender as vidas violentadas que vêm da sociedade às escolas [...]” (Arroyo, 2019b, p. 1420). Esse exercício de dialogar com os jovens a partir de seus contextos e de suas problemáticas se materializa nos movimentos culturais, apresentados no decorrer deste livro como uma possibilidade de aproximação entre a escola e as juventudes, sobretudo aquelas que são comumente silenciadas e invisibilizadas.

Algumas provocações (não) conclusivas

As composições elaboradas com as juventudes, conduzidas pela pesquisa-ação colaborativa e assumidas como compromisso ético-político no decurso dos movimentos culturais, aproxima-nos de jovens repletos de saberes e de referências que requisitam da educação e da docência outras pedagogias e posturas. São sujeitos de experiências plurais, constituídos a partir de diferentes trajetórias, mas atravessados por vivências comuns com a pobreza, raiz estruturante das problemáticas que os impedem de fazer escolhas livres e autônomas.

Partindo desses diálogos, constatamos que há uma parcela considerável de jovens dentro das escolas que vivenciam a condição juvenil atravessados por dinâmicas violentas que fragilizam suas experiências e os impedem de se constituírem em patamares mais humanos e justos. São pessoas para as quais se encontram fechadas as portas que poderiam lhes oportunizar o ingresso a espaços mais promissores para o desenvolvimento de suas capacidades criativas e inventivas. São sujeitos vitimados por percursos históricos de desigualdades que geram e mantêm a pobreza e a extrema pobreza, negando-lhes o direito à juventude em termos subjetivos e sociais e privando-os do acesso à cidadania plena.

Observamos que a negação desse “direito à juventude” produz e retroalimenta outros processos de exclusão que, em se acumulando, corroem as bases do justo viver (Arroyo, 2015), maximizam as disparidades sociais, geram novas estruturas de empobrecimento e incitam distintas formas de injustiças. Essas graves contradições frustram expectativas e maculam sonhos, portanto

retiram dos sujeitos as condições necessárias para viverem de maneira mais motivada e promissora na inteireza do tempo presente.

Os direitos negados às juventudes empobrecidas, associados ao acúmulo de violências que as vitimizam, conduzem um expressivo contingente de jovens a dinâmicas ilícitas ou criminosas, sobretudo àquelas associadas ao consumo e ao tráfico de entorpecentes, ou outras que geram retornos mais imediatos, já que as probabilidades de concretizações mais efetivas se tornam distantes ou irrealizáveis. Desse modo, a tragédia da juventude presentemente negada configura-se como questão social grave que atenta contra a dignidade humana, precarizando corpos e eliminando vidas. As enunciações compartilhadas demonstram que as vivências com a pobreza são impeditivas de outros modos de ser e existir e reforçam sentimentos de descrença e de desesperança entre os jovens.

Ao nos aproximarmos dessas juventudes, constatamos, porém, que essas vivências com a pobreza não são abordadas pela escolarização. Identificamos a prevalência de concepções que reduzem o fenômeno a fatores meramente econômicos, como ausência de rendimentos financeiros satisfatórios, mas que não confrontam diretamente problemáticas que afligem os jovens e vão além de aspectos monetários propriamente, como violências, racismo, trabalho precarizado, dentre outras. A inexistência desse debate no processo de escolarização das juventudes empobrecidas reforça compreensões moralizantes e estereotipadas do problema, sedimentadas no imaginário social de que a pobreza é uma condição particular dos sujeitos ou uma escolha individual, desconsiderando os aspectos macroestruturais, políticos e econômicos que a perpassam.

Constatamos também que tais reducionismos, com intencionalidade ou por desconhecimento, contribuem para a culpabilização dos empobrecidos pela própria condição e para a manutenção e ampliação de aparatos escolares higienistas e punitivistas. Essas imagens distorcidas que perduram acerca dos sujeitos empobrecidos conduzem a maneira com que a educação escolarizada, na maioria das vezes, dialoga com os jovens. As enunciações compartilhadas, no percurso que fizemos, evidenciam modelos de escolarização que privilegiam os aspectos institucionais do conhecimento, o saber formal, a disciplina e a ordem, desconsiderando o potencial criativo, inventivo e inovador característico das juventudes.

Detectamos que a compreensão que prevalece, fundamentada nesses postulados, é a de que os jovens estão na escola para aprender conteúdos úteis ao

exercício profissional futuro, portanto as peculiaridades de cada sujeito não são relevantes nesse processo. Tal distanciamento configura-se como a principal fonte do desinteresse por aquilo a que a escola se propõe, uma vez que não há conexão com as problemáticas vividas concretamente. Esse afastamento, ora se apresenta como evasão ou reprovação, ora em forma de comportamentos tipificados como rebeldia e indisciplina. Nesse cenário, destacamos a evidência de sentenças deterministas que se expressam na forma de “estudantes desinteressados”, “jovens que nada querem” ou “sujeitos sem futuro”.

Verificamos que parte dos entraves que dificultam o diálogo da escola com as juventudes, especialmente as empobrecidas, decorrem da incapacidade de compreendê-las como experiência social diversa, construída na dialética das vivências cotidianas que marcam os jovens, sendo a escolarização apenas um fio do emaranhado de realidades experimentadas por esses sujeitos no decorrer da vida. Vimos, no âmbito da prática docente, um certo embaraço em se romper com o olhar que unifica e homogeneiza para perceber, mais atentamente, a diversidade com que as sociabilidades juvenis se apresentam na cena escolar. Igualmente, averiguamos que ainda é desafiador superar as imagens estereotipadas acerca desses jovens empobrecidos, que os qualificam ora como vulneráveis e destinatários do favor público, ora como delinquentes que requisitam punições.

Essas constatações são reforçadas pelas idealizações evidenciadas acerca dos sujeitos que estão na escola, como as rotulações produzidas sobre os “bons” e “maus” alunos, os que terão sucesso e os que fracassarão. Vimos investidas que categorizam quem se encaixa (ou não) no que, institucional ou imagetivamente, convencionou-se como padrão ideal. Esses estereótipos, ao serem confrontados com imagens reais de adolescentes e jovens que vão tomando assento nas carteiras das salas de aulas (Arroyo, 2019a), não têm aderência à realidade cotidiana, desestabilizam e geram frustração. Assim, percebemos sedimentos de “saudosismos” na base de determinados comportamentos, inclusive dos próprios jovens quando produzem comparações entre turmas, turnos e unidades escolares pelas quais passaram.

Conjuntamente a essa questão, constatamos, com os achados da pesquisa, a predominância de práticas escolares fundamentadas em compreensões universalistas de juventude, inclinando-se para o não reconhecimento de que os sujeitos são múltiplos e seus interesses também. Estruturados sobre essa perspectiva, os espaços/tempos escolares acabam sendo desinteressantes

para os jovens porque não dialogam com o que é particular, tendem a unificar o que é diverso e operam para enquadrar o que é dinâmico.

Posturas dessa natureza são resquícios de uma concepção de juventude que a compreende como fase transitória da vida, momento em que os sujeitos são preparados para funções inerentes ao universo dos adultos. A escolarização, nesse entendimento, configura-se também como tempo de preparação para o que virá. Logo, acaba sendo reduzida a treinamento para o futuro, esvaziando-se de seu sentido presente e distanciando-se das circunstâncias reais que atravessam as juventudes e seus contextos de vida.

As conversações demonstraram que os jovens requisitam olhares capazes de compreendê-los para além de alunos, mas como seres de conhecimentos, saberes e culturas que se expressam no devir cotidiano da existência; que amam, sentem, sonham, vivem e desejam realizações presentificadas. Ao propormos aos jovens participantes da pesquisa um diálogo menos institucional e mais horizontalizado, constatamos avanços inerentes à construção de práticas escolares mais achegadas das realidades sociais e culturais vivenciadas pelas juventudes, sobretudo as empobrecidas, e, assim, mais conectadas às suas problemáticas.

Destacamos, fundamentalmente, a necessidade de organização de espaços/tempos para escutar as juventudes de forma sensível e empática, sem antecipar juízos e formular categorizações prévias. Os jovens participantes, por diversas vezes e com diferentes linguagens, falam-nos de práticas escolares que, ao invés de se aproximarem, distanciam-se das demandas juvenis. Contrapondo-se a essa lógica, a dimensão da escuta e do diálogo é o núcleo deste trabalho, pois conduz todas as etapas percorridas e as intervenções elaboradas com os sujeitos. Apostamos em processos de escolarização que priorizem a participação juvenil, visibilizem suas manifestações culturais e comportem o compartilhamento de seus saberes e modos de vida. Trata-se da valorização de todo o repertório vivencial que os jovens levam para a escola quando entram nela e que falam de experiências reais e significativas, dizem das suas singularidades, portanto, carregadas de sentidos.

Induzimos que relações mais dialógicas e horizontalizadas potencializam o compartilhamento dessas experiências vividas, fortalecem perspectivas coletivas de aprendizados, evidenciam problemáticas comuns e colaboram para a constituição de processos decisórios mais significativos. Os saberes que

brotam das elaborações experimentadas pelos sujeitos, especialmente pelos subalternizados, apontam para estratégias possíveis de organização da vida e são boas referências para a pedagogia e para a docência (Arroyo, 2014).

O caminho que percorremos demonstra que práticas escolares compostas de maneira comunitária, partindo daquilo que os sujeitos evidenciam, tendem a ser mais interessantes e representativas. Assim, as composições elaboradas no decorrer da pesquisa reforçam a necessidade de ampliar o olhar acerca das estratégias produzidas pelos jovens, principalmente os que se constituem a partir de dinâmicas que os empobrecem e violentam, compreendendo-os como seres ativos e atuantes no mundo e não apenas na perspectiva das vulnerabilidades.

Não é mais possível compreender os jovens que estão na escola apenas como sujeitos que precisam aprender aquilo que a escolarização oferece, objetivando um sentido futuro. Esses sujeitos são dinâmicos, atuantes, participativos e repletos de saberes e conhecimentos construídos no percurso de suas experiências. Ao adentrarem os espaços/tempos escolares, compartilham esse repertório de vivências em forma de gírias, estilos, comportamentos, valores, gostos artístico-musicais, indumentária, crenças, códigos, símbolos, dentre outros. Negar essas manifestações ou atuar para silenciá-las é ampliar distanciamentos. Em síntese, aquilo que as juventudes já vivem, no presente vivido, não pode ser negligenciado pela pedagogia escolar.

Dessa forma, construir percursos escolares na perspectiva do encontro apresenta-se com maior eficácia no combate a problemas crônicos que, por décadas, atravessam a escola pública brasileira, como desinteresse pelo aprendizado, evasão escolar e atos de indisciplina. Os sujeitos desta pesquisa nos falam, por diferentes linguagens, da prevalência de uma escolarização esvaziada de sentidos ou apenas cumpridora de funções formais e burocráticas, afirmam que não querem ser reduzidos à condição de “alunos” supostamente desinteressados e requisitam espaços de participação, de envolvimento, de colaboração.

Nesse itinerário, enfatizamos o fortalecimento de práticas coletivas e a interlocução com outros saberes e linguagens, como a literatura periférica, o slam e o grafite. Tais experiências, em grande parte elaboradas por jovens empobrecidos, contêm um amplo repertório de vivências e traduzem aspectos peculiares das culturas juvenis, sobretudo das periferias urbanas, onde os espaços para a produção cultural são reduzidos e controlados. Essas estratégias se apresentam como eficazes na comunicação com os jovens, pois

conseguem reunir diferentes sujeitos em torno de uma proposta comum e, ao mesmo tempo, possibilitam um olhar mais ampliado acerca da realidade, especialmente em cenários de precarização da vida e de violação de direitos. Dialogar com esses saberes da experiência vivida é uma forma de produção de conhecimento mais atrelada à concretude da existência.

Do ponto de vista do debate sobre juventudes, escolarização e pobreza, acreditamos ter sido possível compreender as vivências empobrecidas que atravessam as juventudes e as experiências de precarização da vida como resultantes dos direitos negados e negligenciados, especialmente em contextos nos quais imperam as desigualdades sociais. Os jovens foram provocados a perceber que os espaços supostamente destinados a eles não são naturais, mas construídos por lógicas políticas e econômicas que, historicamente, vêm se mantendo inalteradas e gerando novas exclusões. Com isso, buscamos o rompimento com as concepções naturalizantes de pobreza, que reproduzem relações de dominação e práticas segregatórias.

A partir do prisma pedagógico e da docência, reforçamos que o diálogo com as juventudes empobrecidas que transitam na escola e a aposta em estratégias mais comunitárias produzem possibilidades mais efetivas de intervenção na realidade escolar. Entendemos que os movimentos culturais dão conta dessa proposição e demonstram a viabilidade de composições escolares que considerem os jovens como sujeitos centrais do processo educativo e não meros espectadores daquilo que a escola pretende.

Compreendemos que articular o conhecimento formal, historicamente produzido e acumulado pelas sociedades humanas, aos saberes constitutivos das experiências juvenis não enfraquece a escolarização nem retira dela a sua importância. Pelo contrário, gera pontes de aproximação entre duas realidades que vêm se distanciando. Ressignificar os espaços/tempos escolares na perspectiva das juventudes resgata relações fragilizadas de pertencimento a esses lugares.

Somando-se a isso, a postura pautada na reflexão-ação adotada durante os encontros trouxe novas possibilidades tanto para a discussão teórica quanto para as vivências práticas. De igual modo, os mediadores que colaboraram com as conversações, no delineamento dos eixos temáticos, também se apresentaram como sujeitos engajados na luta por espaços para que as juventudes, sobretudo as empobrecidas, sejam visibilizadas e afirmadas como sujeitos sociais. Essas experiências demonstram ainda a importância

de pedagogias compostas coletivamente com outros atores que envolvam outras linguagens e abordagens.

Diante do cenário adverso que está posto à educação, com a inserção de ideologias que são verdadeiros atentados aos sujeitos empobrecidos, dentre eles as juventudes periféricas, é imprescindível fortalecer a escola na perspectiva da democracia, do direito ao conhecimento, da valorização das experiências dos grupos subalternizados e das minorias. Nesse sentido, apostamos nas elaborações coletivas, nas construções comunitárias e no compartilhamento de vivências e problemáticas comuns para nos aproximarmos dos jovens e convidá-los à participação. Apropriando-nos de uma “pedagogia das juventudes” (Dayrell *et al.*, 2016), investimos no potencial criativo e subversivo dos jovens, visando a dialogar com seus modos de vida e a compreender o sentido de ser jovem em contextos desiguais e precarizados.

Ao correlacionarmos juventudes, pobreza e escolarização, ampliamos a compreensão dessa temática e fomos provocados a (re)pensar as práticas docentes a partir de outras perspectivas. Muitas das problemáticas compartilhadas pelos jovens também atravessam nossas vivências como professor de Ensino Médio, transitando por escolas localizadas em contextos empobrecidos e em realidades nas quais as desigualdades sociais e educacionais imperam. A escola, tomada como espaço relacional, é de suma importância no enfrentamento dessas desigualdades e, para os sujeitos nessa condição, deve apontar para um futuro diferente e mais promissor.

Os jovens, ao reconhecerem a escola como instituição necessária, falamos da necessidade de resignificá-la a partir de outros fundamentos. Nesse sentido, diálogo significa superar alguns “piedosismos” que produzem os “coitadinhos” e considerar os empobrecidos como vítimas de um processo perverso de negação de direitos e de precarização da vida. Insistimos que a pobreza é o mais grave atentado à cidadania plena, pois retira das pessoas as condições básicas para viverem dignamente. Essa discussão tem nos inquietado e confrontado, exigindo de nós outras práticas.

A escola, como arena pública, precisa ser apropriada na perspectiva das culturas juvenis que nela transitam e as juventudes devem ser encaradas como parte da solução dos desafios que se apresentam à escolarização, como a suposta ausência de interesse pelas “aulas” e carência de conhecimentos mais próximos das expectativas juvenis. Para tal, os espaços/tempos escolares devem

estar abertos a acolher os jovens e escutar suas demandas, sem antecipação de juízo. O diálogo sensível e empático é a ponte que nos conduzirá a pedagogias mais humanizadas e a aprendizados mais significativos. Para superar distâncias, precisamos produzir encontros, minimizar barreiras e aparar arestas. Os jovens reconhecem a importância da escola na constituição de suas identidades e desejam vê-la mais democrática, comunitária e participativa.

Referências

- ABAD, M. Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. **Última Década**, Valparaíso, n. 22, p. 63-94, ago. 2005. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n22/art04.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2023.
- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 25-36, maio/ago. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R; ESTEVES, L. C. G. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, Secad, Unesco, 2009. In: ABRAMOVAY, M. (org.). **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000070.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AMARAL, M. F. **Culturas juvenis e experiência social: modos de ser jovem na periferia**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- AMARAL, M. F. **Jovens de periferia e arte de construir a si mesmo: experiência de amizade, dança e morte**. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Editora Papirus, 2008.
- ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, M.; SILVA, M. R. (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Material didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo IV [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019a.
- ARROYO, M. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019b.
- ÀVILA, F. S. **No fluxo da batida: a cultura juvenil do funk circulando em uma escola pública de Santa Maria/RS**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA JÚNIOR, A. C. **Reforma do ensino médio e os novos (velhos) caminhos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: contradições e desafios na expansão de cursos técnicos integrados na rede pública estadual do Espírito Santo**. 2022. 229 f. Dissertação (Mestrado em ProfEPT) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- BARROS, P. M. Tropicália: a face da nascente contracultura no Brasil nos anos de chumbo. **Revista de Literatura História e Memória**, [S.l.], v. 10, n. 15, 2015. p. 45-57. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/10326>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BARROS, R. P.; CARVALHO, M.; FRANCO, S. **Pobreza multidimensional do Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea. Texto para discussão nº 1.237, 2006. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1688/1/TD_1227.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

- BERGAMIN, F. Literatura periférica: contribuições para o fazer literário e a sociedade. **ÂNDÉ: Ciências e Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/618>. Acesso em: 19 out. 2023.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORELLI, S. H. S. *et al.* Grupos juvenis, novas práticas políticas, ações culturais e comunicacionais em São Paulo. In: SARA, V. A.; BORELLI, S. H. S.; VOMMARO, P. A. (org.). **Jóvenes, políticas y culturas**: experiencias, acercamientos y diversidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2012. p.161-200.
- BORELLI, S. H. S. *et al.* **Cultura como vetor de proteção**: protagonismo de crianças e adolescentes. São Paulo: Educ, 2019. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/cultura_vetor_protecao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. M. Juventude, mídiatizações e nomadismos. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 27-40, jul. 2008. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/125>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BOTELHO, L. L. R; CUNHA, C. C. A; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10515/o-metodo-da-revisao-integrativa-nos-estudos-organizacionais/i/pt-br>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, A. C; DUARTE, M. F. **Movimentos culturais da juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BRASIL, G. M; SANTIAGO, E. M; BRANDÃO, M. D. A banalidade da violência policial contra jovens pobres, pretos e periféricos na periferia de Fortaleza. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 169-193, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/17733/18105>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 13 de jun. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.530, de 2004**. Brasília-DF, 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=271233>. Acesso em: 23 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 16 out. 2023.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 mai. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 16 de fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 maio. 2023.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 1.045, de 27 de abril de 2021**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 27 abr. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.045-de-27-de-abril-de-2021-316257308>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647/8875>. Acesso em: 23 set. 2023.
- CAMACHO, L. M. Y. A ilusão da moratória social para os jovens das classes populares. In: SPÓSITO, M.P. (org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades e regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Fapesp, 2007.
- 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. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- CARIACICA. **Agenda Cariacica (2010-2030): planejamento sustentável da cidade**. Cariacica: PMC, 2012.
- CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção**. 2005. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CARRANO, P. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARRANO, P. C. Identidades Juvenis e Escolas. In: CUNHA, C (coord.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2009.

- CARRANO, P. C. R.; FÁVERO, O (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- CARVALHO, J. M. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/bTjFzwWgV9cxV8YWnYtMvrz/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.
- CAVALCANTI, T. N.; TREVISAM, E. A abordagem das capacidades na teoria de Amartya Sen sobre o desenvolvimento humano. **Revista Jurídica**, Curitiba, v.1, n. 54, p. 173-192, 2019. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3305>. Acesso em: 18 out. 2023.
- CERQUEIRA, F. S. **Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CÉSAR MC. **Canção infantil**. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cesar-mc/cancao-infantil/>. Acesso em: 23 set. 2023.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CODES, A. L. M. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza em direção a uma visão complexa**. Brasília: Ipea. Texto para discussão nº 1.332, 2008. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1489/1/TD_1332.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.
- CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude *et al.* (org.). **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- CORBUCCI, P. R. *et al.* Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília: Ipea, v. 2, n. 17, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4332>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CYNTHIA, A. S. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitos e sujeitos periféricos. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMj-qXQ/?format=pdf>). Acesso em: 20 ago. 2023.
- DAYRELL, J. T. Escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. T. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

- DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social, [Revista da] **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.
- DAYRELL, J. T. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.
- DAYRELL, J. T. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentam, 2009. p. 57-126. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.
- DAYRELL, J. T *et al.* **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- DAYRELL, J. T; CARRANO, P. C. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Ensino médio em diálogo**. [S.l.]: Observatório Jovem, 2003. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em 20 set. 2023.
- DAYRELL, J; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/vDyJXnzDWz5VsFKFzVytPmp/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/vDyJXnzDWz5VsFKFzVytPmp/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19 out. 2023.
- DAYRELL, J. T; MOREIRA, M. I. C; STENGEL, M. **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.
- DIÓGENES, G. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis na periferia. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 34, n. 99, p. 373-389, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173440/162619>. Acesso em: 21 out. 2023.
- DUARTE, N. S; YANNOULAS, S. C. **O percurso escolar da população em situação de pobreza**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Anped. Natal/RN, 2011.
- EBLE, T. A; LAMAR, A. R. A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica. **Especiaria**: Cadernos de Ciências Humanas, [S.l.], v. 16, n. 27, p. 193-212, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/ebletaliteraturamarginalperiferica-1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

- FÁVERO, O *et al.* (org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Anped, SNJ, MEC, Secad, 2007.
- FEIXA, C. A construção histórica da juventude. *In*: CACCIA-BRAVA, A *et al.* **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Arriel, 2008.
- FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.
- FREDERICO, C. Da periferia ao centro: cultura e política em tempos pós-modernos. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 27, n. 79, p. 239-255, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/rkzyQxeyYdNW5XXmtr7FVJj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.
- FREITAS, D. S. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. **Estudos Literários Brasileiros Contemporâneos**, Brasília, n. 59, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/4tDyMX8Dtz7qnBBCTP7RsQb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.
- GATTI, B; ANDRÉ, M. A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 30-31.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>. Acesso em: 18 out. 2023.
- GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, Valparaíso, n. 33, p. 11-26, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v-12n1p4/29763>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- GROPPO, L. A. **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

- GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis de 1968**. 2. ed. São Carlos: São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- GUIMARÃES, A. S. **Trajatórias de vida e projetos de futuro de jovens de classes populares: um estudo de caso de agentes jovens do município de Vitória/ES**. 2009. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- HENCKEMAIER, L. I. Educação pela arte do grafite em uma escola pública: uma proposta de participação. **Educação, Artes e Inclusão**, [S.l.], v.12, n. 2, p. 141-157, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8130/pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.
- INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Perfil da pobreza no Espírito Santo: famílias inscritas no CadÚnico**. Vitória/ES, 2019. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/publicacoes/cadernos/perfil-da-pobreza-no-espírito-santo>. Acesso em: 20 out. 2023.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim Mercado de Trabalho: conjuntura e análise**, Brasília, n. 68, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10290/1/bmt_68.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**. São Paulo: Ipea, 2021. Disponível em: 5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf (ipea.gov.br). Acesso em: 20 out. 2023.
- JESUS, L. E. S. Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. **Movimentos sociais e dinâmicas espaciais**, Recife, v. 10, p. 58-78, 2021. Disponível em: periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistamseu/article/view/244989/38612. Acesso em: 20 out. 2023.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2023.
- LAVAL, C. A. **Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEITE, I. C. **Desconhecimento, piedade e distância: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza**. 2002. 226 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

- LEITE, I. C. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. **Convergência**: Revista de Ciências Sociais, Toluca (México), Universidad Autónoma del Estado de México, v. 15, n. 47, p. 73-100, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504703.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACÊDO, E. S. **Leitura de imagem, dialogismos e graffiti**: contribuições para o ensino da arte. 2015. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- MAIA, C. V. V. L. **Entre gíngas e berimbaus**: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola. 2004. 385 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARGULIS, M; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. Disponível em: http://isfdmca.zonalibre.org/PE_Margulis-Urresti_Unidad_4.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.
- MARTINS, C. H. S; CARRANO, P. C. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2910/1664>. Acesso em: 21 out. 2023.
- MATIAZZI, S. L. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES**. 2020. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- MATTEI, L. A pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, A. V *et al.* (org.). **Reflexões sobre a pobreza**: concepções, enfrentamentos e contradições. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. v. 1, p. 23-80.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 5, p. 25-37, maio/ago. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.
- MELUCCI, A. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unissinos, 2002.

- MELUCCI, A (org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MENEGON, R. R. **Culturas juvenis e jovens do ensino superior**: em busca de caminhos para formação inicial e a prática educativa na educação física. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp, Presidente Prudente, 2016.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F (org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.
- NASCIMENTO, E. R. **Jovens urbanos da periferia de Porto Alegre**: a arte de dar forma à própria vida. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- NASCIMENTO, T. S. **Uma análise multidimensional da pobreza no estado do Maranhão nos anos 2000 e 2010**: construção do Índice de Pobreza Municipal para o Maranhão (IPMM). 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- OLIVEIRA, K. S. **Culturas juvenis no ensino médio**: ressignificando a prática escolar. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- OLIVEIRA, M. C. S. L; CAMILO, A. A; ASSUNÇÃO, C. C. V. **Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes**: relação com pares e negociação de diferenças. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis, 2003.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, p. 139-165, 1990.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.
- PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, M. I; EUGÊNIO, F. (org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- PAIVA, J. S. **Sobre(vivências)**: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 5/6, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- PEREIRA, A. B. **A maior zoeira na escola**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.
- PEREIRA, K. A. F. **Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- PIMENTA, S. G; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- POGGIO, I. S. N. A construção das relações de gênero. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.
- RACIONAIS MC. **Periferia é periferia**, 1994. Disponível em: [periferia é periferia - racionais mc's - letras.mus.br](http://periferia.eperiferia-racionaismc.com.br). Acesso em: 23 set. 2023.
- REZENDE, M. J. **O combate à pobreza multidimensional e seus desafios**: uma análise dos Relatórios do Desenvolvimento Humano encomendados, anualmente, pelas Nações Unidas. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.
- RODRIGUES, A. R. S. **Ger(ação) inconformista**: as potencialidades emancipatórias nas artes juvenis em educação ambiental. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Rio de Janeiro: Edições Afrontamento, 1995.
- SANTOS, L. M. **A quem é possível a juventude? Meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluna/aluno**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SANTOS, M. **Pobreza urbana**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
- SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, E. L. **A gente chega e se apropria**: graffiti e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

- SILVA, T. R; LEHFELD, N. A. S. O *lôcus* do jovem pobre na sociedade a partir do boom dos rolezinhos. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 126-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TP6qTdpvqsc3KkHL-JqKWfsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- SOUZA, J. (org.). **Crack e exclusão social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016.
- SOUZA, M. L. **O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial das metrópoles brasileiras**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.
- SPÓSITO, M. P (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.
- TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH**. Salvador, n.19, 1993.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAGTEMBERG, M. **Escola e burocracia**. São Paulo: Unesp, 2012.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyqy5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.
- VASCONCELOS, F. U. P. **Governamentalidade e educação: discursos e vivências nos processos de subjetivação de jovens em uma escola estadual de educação profissional cearense, a partir do modelo escola-empresa**. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- VEIGA-NETO. A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 20 ago. 2023.
- VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/X7pK7y7RFsC8wnxB36MDbyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

Este belo estudo é fruto de um exercício de diálogo com parte das juventudes que transitam nos espaços/tempos da EEEFM Saturnino Rangel Mauro, localizada no município de Cariacica, na Grande Vitória (ES). Pautado no compromisso ético-político com os movimentos culturais, revela e desvela jovens repletos de saberes e de referências, vivenciando a condição juvenil em contextos de pobreza e atravessados por dinâmicas violentas que dificultam ou impossibilitam o acesso a tempos/espaços mais promissores para o desenvolvimento de suas capacidades e possibilidades.

Ao propor aos jovens participantes um diálogo menos institucional e mais horizontalizado, a pesquisa constatou avanços inerentes à construção de práticas escolares mais chegadas das realidades sociais e culturais vivenciadas pelas juventudes, sobretudo pelas empobrecidas, e, assim, mais conectadas às suas problemáticas. Aponta a possibilidade e a necessidade de superar as imagens estereotipadas acerca desses jovens empobrecidos e a predominância de práticas escolares fundamentadas em compreensões universalistas de juventude. Apostando em processos de escolarização que priorizem a participação juvenil, viabilizem suas manifestações culturais e compo-tem o compartilhamento de seus saberes e modos de vida, este estudo demonstra que práticas escolares compostas de maneira comunitária, partindo daquilo que os sujeitos evidenciam, tendem a ser mais interessantes e representativas, pois se tornam mais próximas daquilo que as juventudes já vivenciam.

Enfatizando o fortalecimento de práticas coletivas e a interlocução com outros saberes e linguagens, como a literatura periférica, o Slam e o grafite — experiências, em grande parte, elaboradas por jovens empobrecidos —, este livro contém um amplo repertório de vivências e traduz aspectos peculiares das culturas juvenis, sobretudo das periferias urbanas. Ao correlacionar juventudes, pobreza e escolarização, este estudo amplia a compreensão dessas temáticas e nos provoca a (re)pensar as práticas escolares sob outras perspectivas, sempre mais democráticas, pluralistas, produtoras de sentidos, mais leves, humanas e humanizantes.

Marlene Cararo

Professora emérita do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia