



Juventudes e educação escolarizada: movimentos dialógicos com jovens em contextos empobrecidos

Youth and school education: dialogical movements with young people in impoverished contexts

Flávio Gonçalves de Oliveira
Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-Brasil

Resumo

O artigo discute a relação entre juventudes empobrecidas e educação escolarizada, com base nas vivências constituídas com um coletivo de jovens matriculados em uma escola pública localizada na periferia da cidade de Cariacica/ES. Recorrendo à pesquisa-ação colaborativa (Barbier, 2002; Franco, 2005; Pimenta; Franco, 2012), a composição estabelece conversações crítico-reflexivas com os participantes sobre as problemáticas que atravessam a condição juvenil em contextos em que a vida é precarizada. Conduzido pelos enunciados compartilhados pelos sujeitos, o estudo busca ampliar olhares acerca das culturas juvenis que transitam na escola, reconhecendo seus praticantes como sujeitos socioculturais e de valores próprios. Aposta na construção coletiva do conhecimento por meio da interlocução com saberes característicos das juventudes, como as linguagens artístico-culturais, e conclui afirmando que é necessário constituir práticas pedagógicas mais democráticas, que respeitem as sociabilidades juvenis e proporcionem percursos escolares mais próximos daquilo que os jovens, efetivamente, vivem e sentem.

Palavras-chave: juventudes empobrecidas; educação escolarizada; movimentos culturais.

Abstract

This article discusses the relationship between impoverished youth and school education, based on experiences constituted with a group of young people enrolled in a public school located in the outskirts of the city of Cariacica/ES. Drawing on collaborative action research (Barbier, 2002; Franco, 2005; Pimenta; Franco, 2012), the composition establishes critical-reflexive conversations with participants about the issues that affect youth conditions in contexts where life is precarious. Guided by the statements shared by the subjects, the study seeks to broaden perspectives on youth cultures that circulate in school, recognizing their practitioners as socio-cultural subjects with their own values. It invests in the collective construction of knowledge through dialogue with knowledge characteristic of youth, such as artistic-cultural languages, and concludes by affirming the need to establish more democratic pedagogical practices that respect youth sociabilities and provide school paths closer to what young people actually live and feel.

Keywords: impoverished youth; school education; cultural movements.

Apresentando problemáticas e vislumbrando possibilidades

O artigo discute a relação entre juventudes empobrecidas e educação escolarizada, partindo de diálogos realizados com jovens em uma escola pública estadual de Cariacica, no Estado do Espírito Santo. Ao longo da escrita, problematiza os atravessamentos da pobreza na condição juvenil e as visões que ainda persistem, nos espaços escolares, sobre as pessoas nessa situação e propõe a elaboração de práticas educativas mais aproximadas das vivências juvenis, de forma que reconheçam esses jovens como sujeitos socioculturais.

Os jovens, nos contextos empobrecidos e precarizados, enfrentam violações de direitos que fragilizam suas vivências e os impedem de alcançar patamares mais humanos e dignos. Problemáticas, como violência urbana, envolvimento com o tráfico e consumo de drogas, precarização do acesso ao trabalho formal e falta de horizontes futuros mais promissores, marcam as juventudes periféricas, frustrando expectativas e reforçando relações de dependências que vêm se perpetuando e criando novas exclusões. Assim, dentro do amplo quadro das desigualdades e assimetrias sociais, esses jovens se apresentam como população especialmente vulnerável (Dayrell; Carrano, 2003).

Na raiz desses dilemas e contradições, está a pobreza, resultante do histórico processo de produção de desigualdades (Yazbeck, 2012) e manifestada de forma multidimensional (Codes, 2008) e macroestrutural (Cararo, 2015). Esse fenômeno social grave agride parte considerável dos jovens brasileiros, deixando sedimentos de incertezas e infortúnios. As trajetórias de vida desses sujeitos são atravessadas pela cidadania negada (Telles, 1993) e por processos de exclusão que os classificam, moral e culturalmente, como desprovidos de saberes e conhecimentos e também colocam sob suspeição os lugares sociais que ocupam e questionam, com sentenças antecipadas, os modos de vida que produzem.

Os jovens empobrecidos chegam à escola carregados de desejos e expectativas, ainda que vitimados por assimetrias sociais diversas. Em circunstâncias em que imperam pobreza e desigualdades, o espaço escolar acaba sendo o único território público a que esses sujeitos ainda conseguem acessar de maneira mais imediata. Embora marcada por regulações institucionais enrijecidas, a escola possibilita o encontro e o diálogo com essas juventudes e pode potencializar experiências de convívio e práticas educativas mais comprometidas com as questões demandadas pelos sujeitos empobrecidos, muitos deles vitimados por processos de silenciamento e invisibilização.

Todavia, velhos dilemas ainda persistem, como o contraste entre as expectativas desses jovens e o que é oferecido pela escolarização formal. A escola, esvaziada de sentido para esses sujeitos, torna-se desinteressante e desconectada da vida concreta, e os jovens são rotulados como os que nada querem ou tipificados pela expressão genérica de alunos problemáticos, sem visão de futuro. Particularmente sobre as juventudes empobrecidas, ainda prevalecem visões moralizantes que negam seus modos de vida e sentenciam, por antecipação, suas experiências. Há uma espécie de cegueira em relação às vivências com a pobreza, associando-as a escolhas individuais, invisibilizando as problemáticas delas decorrentes e considerando os empobrecidos como carentes de valores, desprovidos de culturas e conhecimentos.

Posturas dessa natureza têm provocado o distanciamento entre a escola e as juventudes empobrecidas e reforçado as imagens estereotipadas construídas sobre elas, prevalecendo a concepção de jovem pobre como risco social. O modelo de escolarização vigente acaba desconsiderando a realidade desses jovens e destitui-se de sentido presente, pois está centrado na valorização do estudo instrumentalizado como promessa futura e distante das reais e atuais problemáticas vividas pelos sujeitos em seus contextos de vida (Dayrell, 2009). Com isso, inviabiliza-se o diálogo com os saberes e conhecimentos juvenis, o que contribui para a manutenção de olhares estereotipados sobre as juventudes.

Contrapondo-se a essa perspectiva, os jovens, que em suas especificidades se encontram e se contrastam na escola, são sujeitos de valores, saberes, desejos e crenças, logo seres socioculturais e não apenas alunos matriculados em determinada série ou etapa escolar. Vistos sob esse prisma, tensionam os modelos de escolarização hegemônicos e confrontam os lugares institucionais e normativos com suas linguagens, ritos e símbolos próprios (Dayrell, 2007), afirmando-se como sujeitos sociais e evidenciando suas experiências como lugares de conhecimento. Desse modo, faz-se necessário apostar em movimentos que inventem outras estratégias de diálogo e de ressignificação das práticas de educação formal, reconhecendo a escola como lugar de encontro, de circulação da vida, de contato com as diferenças e de compartilhamento de aprendizados.

A escola, nessa concepção, é uma construção coletiva tecida por saberes e fazeres cotidianos que dão forma à vida. As juventudes empobrecidas que nela circulam carregam marcas vivenciadas em múltiplos espaços e tensionam a escolarização tradicional. Antes de

serem alunos, os jovens são sujeitos de saberes, culturas, projetos e experiências vivenciadas dentro das possibilidades de cada um (Dayrell, 1996). Em oposição ao silenciamento e à invisibilização das experiências elaboradas por esses sujeitos vistos como subalternizados, é preciso dialogar com o que eles dizem e ensinam (Arroyo, 2014).

Com base nessas considerações, justifica-se apostar em práticas educativas mais horizontalizadas, que compreendam as juventudes empobrecidas e se aproximem de suas problemáticas e dilemas. Nesse sentido, composições constituídas com base em mediações culturais, privilegiando linguagens próprias dos jovens, configuram-se como estratégias efetivas na aproximação com esses sujeitos e seus modos de vida. Assim, os movimentos dialógicos realizados no campo empírico oferecem alternativas mais fluidas em relação às formulações rígidas que prevalecem nas práticas de educação escolarizada. As intervenções elaboradas com base em expressões culturais propiciam essa dinâmica quando tomam os sujeitos como seres atuantes, capazes de reinventar-se e apontar novos modos de interpretar a realidade e as vivências escolares.

Delineando a metodologia e apresentando alguns percursos trilhados

A composição dos diálogos juvenis fundamentou-se na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, cujo princípio é a interação contínua entre os sujeitos participantes, visando à busca coletiva de possibilidades de enfrentamento de problemas comuns e o compromisso com a intervenção na realidade social (Barbier, 2002; Thiollent, 2009; Tripp, 2005). Essa abordagem permite o contato com os significados e os valores elaborados pelos sujeitos, com o propósito de problematizar as questões que emergem do cotidiano vivido e para as quais é difícil a formulação de hipóteses prévias (Thiollent, 2009).

A escolha justificou-se pela necessidade de aproximar das juventudes, considerando suas experiências e modos de vida como possíveis e assumindo o caráter emancipatório pela participação comprometida e consciente dos envolvidos (Franco, 2005; Pimenta; Franco, 2012). Assim, tal recurso metodológico propôs instaurar, com os jovens, princípios e práticas de caráter dialógico, na intenção de compreender as vivências compartilhadas e construir outros conhecimentos. Vale considerar, também, que o objetivo central dessa proposição não foi formular teorias explicativas, mas problematizar, com os sujeitos, aspectos da vida diária que atravessam a condição juvenil e são silenciados na escola em um exercício contínuo entre teorização e experiência vivida (André, 2008).

Nesse sentido, a pesquisa-ação propiciou o diálogo atento e sensível com os jovens empobrecidos por meio do contato direto com as principais inquietações que lhes perpassam, como a ausência de perspectivas futuras, a precarização do acesso ao trabalho formal, as dificuldades com a carreira profissional, os problemas familiares e a exposição a várias facetas da violência.

Para a concretização dos movimentos dialógicos, foram constituídos dois grupos de aproximadamente 45 jovens, entre 15 e 17 anos, matriculados em duas turmas de 1ª e 3ª série do ensino médio, no turno matutino, atravessados, em sua maioria, pela pobreza e extrema pobreza. Esses grupos-sujeitos (Barbier, 2002), em uma posição de horizontalidade e em caráter colaborativo, reuniram-se, quinzenalmente, entre os meses de abril e novembro de 2022, compartilhando saberes e vivências e buscando outras possibilidades educativas. Para delimitação dos participantes, consideramos, como critério prioritário, a configuração socioeconômica dos jovens, em grande parte oriundos de famílias atendidas por programas sociais e de transferência de renda ou que recebem algum benefício social.

É importante destacar que, na relação com esses jovens, a dialogicidade foi assumida como fio condutor das composições elaboradas na escola, na intenção de construir processos educativos que subvertam a lógica engessada predominante na educação escolarizada. Tal estratégia permitiu-nos observar diferentes aspectos das sociabilidades juvenis, como modos de vida, estilos de vestir, crenças religiosas, práticas culturais e interesses musicais, em larga medida invisibilizados ou silenciados nos espaços/tempos escolares. Nessa perspectiva, signos afirmativos de dadas identidades também ficaram visíveis: o corte ou a coloração do cabelo, cordões com emblemas à mostra, estilos de tatuagens, piercings, brincos e afins.

As linguagens próprias das sociabilidades juvenis, manifestadas em um vasto repertório de práticas corporais, códigos valorativos e expressões culturais, foram basilares na constituição das estratégias de aproximação com os sujeitos, denominadas movimentos

dialógicos. Tais composições, elaboradas com a efetiva colaboração dos participantes, contribuíram para a compreensão das representações e dos sentidos atribuídos pelos próprios jovens aos contextos. No caso particular dos empobrecidos, possibilitaram que fossem direcionados olhares mais empáticos e ampliados às suas vivências, de modo a não sentenciá-los antecipadamente.

Para contemplar as categorias juventudes empobrecidas e educação escolarizada, fundamentais neste estudo, os movimentos dialógicos foram sistematizados em seis eixos temáticos que se entrecruzaram durante o percurso: a) os jovens e os olhares sobre si; 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.

Esses eixos temáticos foram abordados por meio da exibição e debates de curtas-metragens e outros recursos audiovisuais, rodas de conversas, oficinas de poesia marginal e literatura periférica, intervenções com grafitti e outras expressões de culturas juvenis evidenciadas ao longo do processo. Os enunciados compartilhados foram registrados em diários de campo, gravações em áudio e vídeo, fotografias, relatórios manuscritos, portfólios digitais e outras tecnologias, visando à compreensão mais detalhada dessas enunciações. Os diálogos ocorreram em diferentes espaços da escola, mediados por parceiros externos que foram convidados para participar da pesquisa, como agentes culturais, educadores sociais, artistas, poetas marginais e grafiteiros. Esses colaboradores, partindo de situações reais vividas pelos sujeitos, propuseram momentos para que os jovens refletissem sobre a própria condição e, em sequência, foram realizadas atividades práticas para incentivar a participação criativa.

Os movimentos dialógicos tiveram início depois de cumpridas as etapas normativas básicas (submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, carta de anuência da escola e envio de termos de consentimento para estudantes e responsáveis, quando menores de idade). Foram realizados dois encontros por eixo temático, totalizando 12 encontros. As atividades elaboradas com os jovens ocorreram nas dependências da unidade escolar, visando à menor interferência possível no cotidiano, sempre com a mediação das parcerias estabelecidas.

A análise das enunciações compartilhadas durante a composição dos movimentos dialógicos pautou-se no método hermenêutico-dialético (Minayo, 2002) que, alinhado às abordagens que se fundamentam na pesquisa-ação colaborativa, oferece elementos para compreender os sujeitos nas suas palavras, ações, conjunturas e, sobretudo, nas inter-relações vivenciadas por eles. Desse modo, permitiu o contato com os sinais que vinham dessas juventudes por meio de gestos, palavras e até mesmo de inquietações.

Com base nessa abordagem, os conteúdos dos enunciados foram interpretados considerando três etapas fundamentais: a) leitura compreensiva de tudo o que foi produzido pelos participantes, apreendendo as particularidades dessas produções nas perspectivas dos sujeitos, levando em conta os conhecimentos trazidos por eles e as ações observadas; b) problematização dos sentidos explícitos e implícitos nas falas e ações, considerando os aspectos socioculturais evidenciados; c) articulação e sistematização dos conhecimentos produzidos a partir das categorias que direcionaram o estudo, a saber: juventude e pobreza.

Juventudes, pobreza e educação: possibilidades teórico-reflexivas

Considerando que os participantes dos movimentos dialógicos são jovens de uma escola pública, situada em um contexto empobrecido, faz-se necessária uma compreensão mais ampliada das categorias juventude e pobreza. Embora exista um amplo e controverso debate sobre essas concepções, este estudo alinha-se à perspectiva de que juventude é uma construção social, uma categoria histórico-social atravessada por diferentes e complexas variáveis, como gênero, raça, classe econômica etc. (Groppo, 2004, 2017). Nesse sentido, os jovens devem ser compreendidos como sujeitos sociais, cuja condição é constituída de experiências dialéticas e multifacetadas (Dayrell, 2003), portanto seres ativos na construção e organização de suas vidas por meio de diferentes formas de sociabilidade. Tal abordagem considera que não há uma única maneira de experimentar a juventude, mas modos diversos de vivê-la.

Ampliando essa discussão, Abramo (1994) e Groppo (2017) afirmam que nem sempre existiu uma noção definida do que é juventude e que essa categoria aparece especialmente destacada nas sociedades industriais modernas, decorrente de fatores como divisão do trabalho, especialização econômica, descontinuidade entre infância e idade adulta. A delimitação precisa das idades da vida é estruturada a partir da lógica da produção, objetivando a inserção dos sujeitos em esquemas fixos e rígidos, demarcando lugares a serem ocupados por eles. Na modernidade, emergem marcadores específicos, como os critérios etários, regulando as experiências dos sujeitos e alicerçando a manutenção das instituições sociais e dos arranjos societários.

Groppo (2004) discute que essas compreensões universalizantes e homogeneizantes não se sustentam, principalmente quando consideradas as contínuas e complexas modificações nos arranjos sociais tradicionais, como família e trabalho. Para ele, não há uma

juventude ideal, compreendida como realidade única, e sim grupos juvenis diversos que se constituem na dinâmica das relações sociais. Trata-se de uma condição dialética do sujeito em termos de representação cultural e situação social 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.

Partindo da concepção de sujeito social, Dayrell (2003) compreende a juventude como uma experiência, construída por dinâmicas e contradições sociais, que não está necessariamente vinculada a uma determinada idade. É um modo singular de ser e existir tecido com as vivências elaboradas em cada circunstância, o que permite aos jovens uma maneira particular de enxergar o mundo e representá-lo em suas socializações. O olhar juvenil sobre a realidade é revelador de um modo de vida próprio, portanto a maneira de vivenciar essa condição não é única, justamente porque são múltiplas as possibilidades que vão se constituindo na contraditória trama das relações humanas.

Essa perspectiva de análise leva ao colapso a compreensão sedimentada no imaginário social de que juventude é uma fase delimitada da vida, um momento de preparação para a idade adulta, como muito se apregoa no senso comum, inclusive no âmbito dos espaços escolares, tratando-se de um entendimento reducionista que restringe a complexidade das vivências juvenis a um momento passageiro (Foracchi, 2018). Considerar os jovens como sujeitos em preparação para o futuro e para o exercício de responsabilidades socialmente atribuídas aos adultos é negar-lhes o sentido presente de suas experiências e esvaziar-lhes da completude de sua condição atual (Camacho, 2007).

Embora o fator etário ainda seja utilizado como critério preponderante na delimitação de espaços e funções sociais e faça parte de normativas jurídicas, a juventude não é dada pelo pertencimento a determinada idade de maneira unilateral. Trata-se de um modo diverso de ser sujeito, construído cultural e socialmente em uma teia complexa de relações e perpassado por um emaranhado de variáveis. Por essa razão, fundamentando-se nessa abordagem e nos autores mencionados, justifica-se falar de juventudes, no plural, para dar conta dos atravessamentos que perpassam a condição juvenil e das múltiplas possibilidades de vivenciá-la em diferentes situações, inclusive em contextos empobrecidos e desiguais, em que nem o mínimo necessário à vida digna é garantido.

Nas conversas com os participantes dos movimentos dialógicos, foram evidenciadas experiências diárias com a pobreza, como empregos insalubres e intermitentes, moradias

precárias, tensões e medos decorrentes das violências e dificuldade de acesso a serviços públicos de qualidade referenciada, que marcam suas vidas e deixam sombras de incertezas quanto às expectativas futuras. Essas situações alimentam ciclos de dependências, provocando outras violações de direitos que vão se retroalimentando e produzindo novas desigualdades e exclusões. Diante de tais evidências, é imperativo pensar esse fenômeno para além da insuficiência de renda, de modo a encará-lo como uma condição de vida produzida e mantida por estruturas sociais marcadamente desiguais (Yazbeck, 2012), que agridem os sujeitos de diferentes maneiras.

As problemáticas compartilhadas pelos jovens, quando analisadas conjuntamente, demonstram que a pobreza é uma situação complexa e diversa, que não se resume exclusivamente a carência material e de renda, sendo preciso compreendê-la para além do prisma monetário, das questões de subsistência humana e localizá-la no âmbito dos direitos negados, o que impossibilita os sujeitos de exercerem as capacidades necessárias para viver dentro do que é humanamente aceitável e justo. Assim pensada, a pobreza é um atentado à cidadania plena (Telles, 1993), pois corrói as bases fundamentais para a organização da vida em liberdade e com autonomia.

Dessa maneira, a opção pela expressão juventudes empobrecidas busca demarcar uma postura ético-política, denunciando que os jovens são sujeitos empobrecidos porque lhes são retiradas as condições básicas para viver, lançados à própria sorte, condenados, muitas vezes, a permanecer nos mesmos lugares sociais que ocupam, sem possibilidade de alcançar outros patamares de vida, como nos aponta este enunciado:

[...] quando as portas se fecharam pra mim, eu comecei a vender bolo de pote, caneca enfeitada. Só que com o assédio você para, 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 [...] (Aluna, 2022).

Nos diálogos, os jovens 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.

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

As vivências com a pobreza se expressam em diferentes problemáticas que vão se entrecruzando. Para dar conta dessa complexidade, recorremos à perspectiva multidimensional, que considera a pobreza na intersecção da renda com outras questões sociais, como saúde, educação, habitação, participação política, igualdade entre os sexos etc. Assim, é uma questão social ampla que ultraja as pessoas em diferentes aspectos: materiais, subjetivos, políticos e sociais (Codes, 2008) e configura-se como ameaça grave à cidadania, impedindo os sujeitos de viverem livremente e ceifando deles o direito de existir em condições mais humanas.

Ampliando essa análise, Cararo (2015) afirma que se trata de um fenômeno multifacetado e diverso, que nem sempre é totalmente visível de imediato, tornando as análises exclusivamente econômicas e assistencialistas insuficientes e limitadas. Assim, a pobreza deve ser problematizada sob um enfoque multidimensional, compreendendo-a conjuntamente com uma série de indicadores relativos às condições de vida das pessoas, como saúde, educação, acesso a serviços públicos de qualidade, que impedem os sujeitos do acesso ao que justo e necessário para viverem adequadamente (Mattei, 2017).

Os jovens, ao compartilharem experiências e inquietações, evidenciam vivências com a pobreza que se expressam nos extremos do mercado de trabalho, no submundo da informalidade, nas lógicas excludentes, na deterioração dos já precários serviços públicos que, cotidianamente, atentam contra suas existências e fragilizam esse momento da vida. A pobreza é uma realidade que deveria ser encarada como uma ferida latente a recordar de tantos atrasos que, historicamente, envergonham e estigmatizam os sujeitos (Telles, 1993), como evidencia a fala de um dos participantes da pesquisa:

[...] 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 (Aluna, 2022).

Essas juventudes empobrecidas perpassadas por experiências tão dolorosas chegam à escola com seus modos de vida, muitos deles cunhados pela necessidade de sobrevivência: “[...] nascer e sobreviver na quebrada sem se envolver com coisa errada é uma questão de estratégia ou sorte” (Aluno, 2022). Todavia, os diálogos com os jovens falam da existência de práticas que operam para silenciar as expressões culturais, os saberes e conhecimentos desses sujeitos que circulam na escola, reforçando estereótipos sobre eles.

Arroyo (2015) afirma que comportamentos dessa natureza reduzem as vivências com a pobreza ao patamar de carência material, intelectual e moral, ampliando concepções assistencialistas e moralistas, historicamente sedimentadas em nossa cultura política, jurídica e pedagógica. O autor sustenta que, diante dessa realidade tão perversa e cruel, a primeira atitude a ser tomada é reconhecer que a existência e permanência desse fenômeno na sociedade não é uma questão de escolha individual, mas resultado de um modelo econômico injusto que gera desigualdades estruturais e produz os empobrecidos.

Muitos jovens que adentram os espaços/tempos escolares são sujeitos explorados e submetidos a situações-limite em que são rotulados como incapazes, inaptos, marginais, defasados, desinteressados ou reduzidos a alunos “problemáticos”. Desnaturalizar a pobreza implica garantir a esses jovens 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, anulando-os em suas existências e culpabilizando-os pela própria condição.

Ao indagar sobre o lugar ocupado pelas juventudes empobrecidas no âmbito da escolarização, comumente encontramos pensamentos que as caracterizam como incapazes e inaptas. Visões como essas compreendem os jovens apenas como destinatários do saber formal oferecido pela escola, desconsiderando os conhecimentos advindos das culturas juvenis, inclusive muitas expressões de resistências diante da precarização da vida. A escolarização, quando parte dessas alegações, silencia o potencial criativo dos jovens e

reproduz visões estereotipadas sobre eles, tornando-se, assim, distante de suas vivências e alheia às suas problemáticas.

Diante de tal cenário, faz-se necessária a mudança de compreensão por parte da escola em relação a essas juventudes. Um caminho possível é identificar práticas que partam do conhecimento sobre a realidade vivida pelos jovens, fundamentalmente, as que visam a superar as representações estigmatizantes sobre eles e construam experiências mais afirmativas. Os jovens empobrecidos, subalternizados no percurso histórico da escola pública brasileira, querem ser reconhecidos, dominam a cena escolar com um amplo repertório cultural e vivencial que não pode ser desconsiderado e anulado pela institucionalidade, pois com eles chegam seus conhecimentos, suas vivências de mundo, suas formas de interpretação da realidade.

Com os jovens que participaram dos movimentos dialógicos, vieram à tona expressões atentas às questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e de comportamentos que confrontam o tempo presente. Elas são carregadas de preocupações quanto à violência, ao desemprego, ao meio ambiente, aos preconceitos e às diferentes formas de precarização da vida. Portanto, não é mais possível encarar esses sujeitos sob rótulos generalizantes. É equivocado qualquer pensamento 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) não são vazias de saberes e carentes de valores. Ao adentrarem os espaços/tempos escolares, levam consigo 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.

Juventudes empobrecidas e educação escolarizada: enunciações e compreensões

No âmbito dos movimentos dialógicos, os jovens, embora reconheçam a importância da escola como instituição que participa diretamente da formação para a vida em sociedade, enfatizam um hiato entre a escolarização e as reais questões vivenciadas em seus cotidianos: “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” (Aluno, 2022); “Eu vejo a escola como um lugar no qual se aprende, mas não podemos expressar quem somos sem que haja julgamentos” (Aluna, 2022); “Eu vejo a escola como um lugar até bom, em que aprendemos as coisas. Talvez não perfeita, entretanto boa”

(Aluno, 2022); *“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).

Esse distanciamento entre a escola e a concretude da vida é resultante de um modelo de escolarização fundamentado, essencialmente, na transmissão instrumentalizada do conhecimento, cujo objetivo principal se constitui em ensinar o que é considerado útil para o funcionamento das instituições sociais, sobretudo as responsáveis pela produtividade econômica. Tal opção, desconectada das problemáticas que atravessam a condição juvenil nos contextos empobrecidos, inviabiliza o acesso desses sujeitos a saberes mais ampliados e reforça os processos de dependências ao negar-lhes o direito aos instrumentos necessários para um viver justo e digno.

Essa concepção torna a escolarização das juventudes empobrecidas refém do mercado de emprego, transforma a docência em treinamento e não problematiza as questões estruturais que geram verdadeiros dramas humanos, como desemprego, fome, violências, doenças (Arroyo, 2013). Verifica-se, com isso, uma redução do conhecimento a competências econômicas, inclusive na definição dos conteúdos por séries, níveis e disciplinas, além de, efetivamente, determinar o que os sujeitos devem ou não estudar, o que é mais ou menos importante.

Dentro dessa estrutura, a escolarização dos jovens acaba sendo organizada com foco no modelo de produção, desconsiderando o que os sujeitos realmente experimentam em seus contextos de vida. Questões relacionadas com a pobreza, violência, racismo, falta de oportunidades para os jovens no mercado de trabalho, entre outras, não são abordadas frontalmente pela escola e, quando ocorrem, limitam-se a ações isoladas em um ou outro momento ou por meio dos chamados projetos, com tempo determinado para acontecer, mas que não se configuram como parte da cultura escolar.

As conversações concernentes aos movimentos dialógicos evidenciaram processos de escolarização que se apresentam ambíguos e contraditórios: 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).

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. 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 justas. Assim, 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).

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 das juventudes empobrecidas pelas instituições escolares, como denunciam os seguintes relatos: “[...] Algumas aulas são como palestras, a gente senta, escuta, troca de professor, vem outro assunto e pouca coisa fica de aprendizado” (Aluno, 2022); “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).

Em contrapartida, quando utilizadas linguagens mais afeitas às culturas juvenis que transitam na escola, os movimentos dialógicos evidenciam jovens ativos, criativos e alegres, dispostos à participação e ao envolvimento; interessados em compartilhar os saberes da experiência vivida, mesmo as atravessadas por pobreza, desigualdades sociais, violências, racismo e diferentes formas de violação de direitos. São sujeitos que falam de sofrimentos que marcam suas vidas e geram sensações de indignação, revolta, desejos de vingança, vontade de superação. Logo, a escolarização pode ser um “[...] laboratório de ação-aprendizagem em vez de um parlatório de lições distantes [...]” (Arroyo, 2013, p. 258).

Parte das falas compartilhadas reforça o entendimento de que os jovens desejam ser ouvidos e ter seus saberes valorizados: “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).

Groppo (2017) 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. Com isso, a escolarização pode se configurar como uma experiência capaz de ampliar “[...] 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). A escola, compreendida na dimensão sociocultural, é, também, tempo e lugar propício à constituição de alternativas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades sociais que produzem diferentes formas de pobreza e mantêm os mecanismos de exclusão.

Em suas enunciações e compreensões, os jovens questionaram o anacronismo ainda vigente na escolarização com a permanência de mecanismos que não os consideram como sujeitos de conhecimentos e que rechaçam o envolvimento juvenil na construção dos processos escolares. Dayrell (2007) 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.

Especialmente acerca das juventudes empobrecidas, foco do estudo em questão, Arroyo (2014) apresenta como possibilidade a proposição de dialogar com os saberes e conhecimentos elaborados pelos coletivos subalternizados em respostas resistentes a contextos precários e desiguais. Para esse autor, as vivências com a pobreza e a 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 existência.

Nesse sentido, os movimentos dialógicos elaborados com os jovens em campo se configuraram como dinâmicas potencializadoras 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. Para uma das jovens participantes:

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

A dinâmica horizontal, aberta e dialógica, adotada nas composições elaboradas com os jovens, também foi validada pelos participantes, pois permitiu a circulação do conhecimento sem sentenças prévias, privilegiando a dimensão vivencial e respeitando os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas representações:

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

Considerações finais

Os movimentos dialógicos, conduzidos pela pesquisa-ação colaborativa e assumidos como compromisso ético-pedagógico, evidenciaram sujeitos de experiências plurais, constituídos a partir de diferentes trajetórias, mas atravessados por vivências comuns com a pobreza, raiz estruturante das problemáticas que lhes impedem de fazer escolhas livres e autônomas. São pessoas para as quais se encontram fechadas as portas que poderiam oportunizar o ingresso em espaços mais promissores para o desenvolvimento de suas capacidades criativas e inventivas. São sujeitos vitimados por percursos históricos de desigualdades que geram e mantêm a pobreza e a extrema pobreza, negando-lhes o direito à juventude em termos subjetivos e sociais e privando-lhes do acesso à cidadania plena.

As conversações demonstraram, também, que as vivências com a pobreza não são abordadas frontalmente pela escola, prevalecendo concepções que reduzem o fenômeno a fatores meramente econômicos e não confrontam problemáticas que afligem os sujeitos empobrecidos, como violências, trabalho precarizado, racismo etc. A inexistência desse debate no percurso escolar desses jovens 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.

Os diálogos juvenis apontaram, ainda, para um modelo de escolarização que privilegia os aspectos institucionais do conhecimento, o saber formal, a disciplina e a ordem, desconsiderando o potencial criativo, inventivo e inovador característico das juventudes. Tal postura dificulta a aproximação entre a escola e os jovens, justamente porque as proposições pedagógicas institucionais se apresentam como sistêmicas e distantes das reais problemáticas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos, logo desconectadas da vida diária e avessas aos atravessamentos que perpassam a condição juvenil.

Ao compartilharem suas vivências, os jovens requisitaram olhares capazes de compreendê-los para além de alunos, como seres de conhecimentos, saberes e culturas que se expressam no devir cotidiano da existência, que amam, sentem, sonham, vivem e desejam realizações presentificadas. Assim, configura-se a necessidade de práticas de escolarização

mais horizontalizadas, o que aponta para a necessidade de organização de espaços/tempos de escuta sensível e empática, sem antecipar juízos e formular categorizações prévias.

Considerando tais aspectos, os movimentos dialógicos constituíram-se como uma aposta 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. Eles falam de experiências reais e significativas, dizem das suas singularidades, portanto expressam seus saberes carregados de sentidos.

Com base nas composições realizadas com os jovens participantes, inferiu-se que relações mais dialógicas e horizontalizadas potencializam o compartilhamento dessas experiências vividas, fortalecem perspectivas coletivas de aprendizados, evidenciam problemáticas comuns e colaboram para a constituição de processos decisórios mais significativos. Os saberes que brotam das elaborações experimentadas pelos sujeitos, especialmente os subalternizados, apontam para estratégias possíveis de organização da vida e são boas referências para a pedagogia e para a docência (Arroyo, 2014).

O estudo demonstrou que práticas escolares compostas de maneira comunitária, partindo daquilo que os sujeitos manifestam, tendem a ser mais interessantes e

representativas. Acerca das juventudes empobrecidas, as composições elaboradas reforçaram a necessidade de ampliar o olhar para estratégias produzidas pelos jovens, compreendendo-os como seres ativos e atuantes no mundo, sujeitos de direitos que devem ser garantidos.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel 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.egpbfc.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. 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, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CODES, Ana Luiza 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.

DAYRELL, Juarez T. Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez T. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez 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, Juarez 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, Juarez T.; CARRANO, Paulo César. 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:

https://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em 20 set. 2023.

DAYRELL, Juarez T. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social** (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 57-126. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_o.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 18 out. 2023.

FORACCHI, Marialice. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

GROPPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>. 2004. Acesso em: 18 out. 2023.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MINAYO, Maria Cecília S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília S.; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MATTEI, Lauro. A pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, Adir V et al. (org.). **Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. v. 1, p. 23-80.

PIMENTA, Selma G; FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH**. Salvador, n.19, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. 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/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. 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.

Notas

ⁱ Este estudo é um desenvolvimento de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados neste trabalho obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas, conforme parecer nº 5.185.191, do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Ufes.

Sobre os autores

Flávio Gonçalves de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes). Possui Licenciatura Plena em Filosofia e Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ambas pela Ufes. Atualmente, integra o Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes).
E-mail: pflavio.filosofia123@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9427-3530>

Renata Duarte Simões

Pós-doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), professora no Centro de Educação e no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes). integra o Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes).
E-mail: renasimoes@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2890>

Recebido em: 21/05/2024

Aceito para publicação em: 28/08/2024