

IV

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE JOVENS EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS: HORIZONTES ANUNCIADOS POR/EM NOSSAS PESQUISAS

*Cíntia Maria Seibert Santos
Lucia Alvares Pedreira
Antônio Dias Nascimento*

Introdução

Esse capítulo é fruto de nossas pesquisas realizadas no processo de doutoramento, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia- UNEB, sendo que uma delas já fora concluída e a outra ainda está em desenvolvimento. Ambas trazem reflexões sobre educação e juventudes, suas complexidades frente à exclusão social e aos desafios postos a instituições da Organização da Sociedade Civil – OSCs, que atuam na cidade do Salvador, Bahia, há mais de três décadas, e que desenvolvem trabalhos socioeducativos em perspectiva de construção da autonomia e da emancipação de sujeitos periféricos, sobranceiros, subalternizados, invisibilizados pela civilização global, para tornarem-se sujeitos da história e de sua própria história.

As reflexões feitas, neste sentido, buscam identificar contribuições para a formação humana dos sujeitos atendidos por duas OSCs, que desenvolvem projetos sociais voltados para jovens da periferia na cidade do Salvador, a partir de propostas e de atividades das quais participam e/ou participaram os jovens em cada espaço educativo, além de refletir sobre o que essas experiências formativas têm a nos ensinar quanto à perspectiva de construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória.

As pesquisas abordam juventude como categoria social, a partir das compreensões construídas sobre juventude na modernidade, aproximando suas reflexões com a teoria crítica da juventude que, associada a uma perspectiva “revolucionária”, desmistifica a noção de juventude ou de geração jovem uniforme. Entende, portanto, a noção de juventude como construção social e cultural e que o seu conceito não pode ser definido isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e de contextos sociais (Pereira, 2012). Pautadas nos estudos da sociologia da juventude, foi e está sendo possível compreender a noção de juventude ao longo dos tempos, e como a nossa sociedade veio e vem lidando com esta, o que nos ajuda a compreender a juventude na contemporaneidade.

A discussão sobre educação e emancipação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, UNEB, defende a ideia de contemporaneidade a partir de engajamentos radicais voltados para a libertação das desigualdades e refazimento de identidades esgarçadas pelo processo civilizatório (Nascimento, 2006). As pesquisas por nós ora realizadas, apresentam uma concepção de educação que protagoniza os Outros Sujeitos, coletivos sociais em movimento, e que defende uma educação para a vida, encontra no âmbito deste Programa possibilidades de anunciar

pedagogias que buscam oferecer contribuições para desaprender o imposto e assumido para reconstruir o ser.

As pedagogias decoloniais, questionadoras da razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presentes, inspiram-se pelo pensamento de Paulo Freire, intelectual reconhecido no campo da pedagogia crítica e da educação popular, e apregoam o rompimento total com o pensamento eurocêntrico. Estudiosos da decolonialidade consideram que as contribuições teóricas e epistemológicas de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda são fundantes para o debate de decolonialidade na América Latina. Freire (1967) optou e defendeu uma nova sociedade que tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história; defendeu uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais, e que a educação deva ser para o homem-sujeito e não para o homem-objeto.

Nesse sentido, questionamentos trazidos por Arroyo (2014) como: “Com que pedagogia os sujeitos aprenderam a se organizar? Em que processos formadores aprenderam a ser sujeitos de direitos?, apoiaram e apoiam as nossas pesquisas. Os Outros Sujeitos têm a possibilidade de pressionar as concepções pedagógicas pautadas na opressão, na aceitação, na obediência, a repensar-se nos processos de sua produção teórica e epistemológica, propondo a descolonização como prática e processo de reumanização frente às estruturas materiais e simbólicas que assediam a humanidade e os seres humanos (Arroyo, 2014; Walsh, 2013).

A busca por essas compreensões e elucidções se faz presente nas duas pesquisas de doutoramento, uma concluída no ano de 2020 e a outra em curso, que trazem por objetivos, nesta sequência: 1) compreender como os jovens aprendizes vivenciam a experiência formativa e laboral no Programa Jovem Aprendiz, de forma a refletir que tipo de formação vem sendo ofertada a esses jovens e se esta constitui uma formação na perspectiva de uma educação emancipadora ou de sujeição à lógica de mercado de trabalho capitalista; 2) investigar experiências que contribuem ou não com a formação humana de jovens de ambientes periféricos, que destas experiências participam, identificando-as e analisando-as, a partir da proposta socioeducativa de uma Organização da Sociedade Civil – OSC, localizada em um bairro periférico da cidade do Salvador, Bahia.

As intencionalidades presentes nas pesquisas remetem a um aprofundamento teórico relativo à própria juventude, por tratar-se de pesquisas com jovens de ambientes periféricos e que participam de experiências formativas em instituições que desenvolvem projetos socioeducativos para este público, sinalizando, portanto, um compromisso com os invisibilizados e subalternizados.

No cenário acadêmico brasileiro, o debate sobre juventude enquanto uma categoria social que considera as suas especificidades e diversidades é recente. Nos anos 60, dados os movimentos estudantis e a contracultura, a juventude passa a ser discutida, mas sem contar com teorias sociais propícias a discutir o fenômeno da juventude a partir da socialização dos indivíduos e da construção de identidades (Groppo, 2016). A incursão recente de estudos na sociologia da juventude em uma perspectiva crítica, ampliando a abordagem anteriormente existente de juventude enquanto um *vir a ser* e não juventude enquanto o que ela é, sinaliza um avanço para as pesquisas que trazem a juventude em sua centralidade.

Dialogar com as experiências dos jovens partícipes das pesquisas, quer no âmbito da formação profissional, quer no âmbito da formação humana e cidadã, a partir do trabalho das instituições, onde o fenômeno educativo também acontece, é um dos aspectos

apresentados nesta produção, fruto de nossas pesquisas, alimentadas de esperança de ver a potencialidade dos jovens bem como o anúncio de Outras Pedagogias, atentas a Outros Sujeitos.

Educação e emancipação: uma reflexão necessária

Discutir sobre educação e emancipação é uma das prioridades em nossos estudos por compreendermos que é possível identificar práticas socioeducativas realizadas em OSCs que, na contramão da lógica capitalista, moderna/colonialista de educação, desenvolve uma proposta educativa pautada em uma perspectiva de formação humana e que nos ajuda a refletir, contrapondo-se a uma educação da obediência, da conformação e da alienação. Assim, o desafio posto é pensar a educação para além dos muros da escola, uma vez que, no Brasil, a forma da educação escolar no processo de socialização de crianças e de jovens, tem predominância, estendendo-se às práticas socializadoras das famílias e às atividades oferecidas a crianças e jovens fora do horário escolar formal (Dayrell; Reis, 2007).

O sentido da educação, apontado por Adorno (1995), é o de que esta deve ser dirigida a uma autorreflexão crítica. Para ele, o pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Ressalta, ainda, que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (1995, p. 151). A educação na constituição do sujeito pode versar sobre a sua libertação/subversão ou sobre a sua condenação/aceitação de uma educação regida pela competição e exercício de poder.

A educação que acontece fora dos muros da escola e, neste caso, em Organizações da Sociedade Civil, como um campo de produção de conhecimentos e sistematização de práticas, pode contribuir com/para a libertação/autonomia de jovens, negros, pobres, residentes em ambientes periféricos, representando um campo de valorização de saberes, de produção de novos saberes e de contribuição para a produção de mudanças sociais significativas na vida das pessoas. No entanto, é preciso estarmos atentos que a educação bancária ainda exerce muita força em diversas práticas educativas, manifestando-se em práticas autoritárias, desvinculadas da realidade dos educandos, fazendo com que os mesmos se adaptem à autoridade do saber do educador e às suas determinações. Ou seja, uma educação que não prepara para a vida.

Uma das questões centrais que moveu os nossos estudos foi compreender como os jovens percebem a experiência formativa ofertada por essas instituições sociais, e se percebem diferença no processo formativo delas em relação à escola. Assim, em uma das instituições, nos momentos de realização das entrevistas, indagamos aos jovens como eles percebiam a formação recebida naquele espaço socioeducativo e o que consideravam mais significativo em seu processo de aprendizagem. Um dos jovens, ao falar da formação recebida na instituição, narrou: “*aqui discute temas que a gente não discute em lugar nenhum, Lourdinha¹ ela dá uma abertura muito grande, ela nos dá coragem para expor nossas ideias. Foi agregando valores pra gente*”.

Relevante destacar que os debates tematizados, a partir de temas que não se discutem em lugar nenhum, ou em alguns lugares específicos, vão dando uma abertura, vão empoderando os jovens, ao passo que vão criando possibilidades de reflexividade, de

¹ Educadora social de um dos projetos sociais pesquisados.

construção de outros saberes, a partir dos conhecimentos trazidos por estes, e que os temas não são apenas os propostos pelos educadores, nascem, também, das inquietudes dos jovens, de suas curiosidades e buscas. E assim o conhecimento vai sendo construído, de forma colaborativa, construtiva, rompendo com a máxima da educação bancária transmissiva, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2005, p 66).

A educação não formal, no universo das práticas educativas das OSCs investigadas, favorece o acompanhamento da trajetória de vida dos sujeitos, quer pela diversidade de ações desenvolvidas na instituição, onde alguns jovens adentraram nestes espaços ainda na Educação Infantil, quer pela relação próxima à comunidade local e às pessoas moradoras dos territórios onde estas situam-se, pode apontar caminhos que contribuam com a emancipação das pessoas. Destaca-se que na perspectiva de educação não formal e em suas práticas epistemológicas, o diálogo é um elemento presente nas relações estabelecidas entre as pessoas, uma metodologia do fazer socioeducativo e, por isso, o encorajamento da educadora social supracitada para que os jovens participassem dos processos educativos, incentivando-os a dizerem a sua palavra, muitas vezes silenciada e tolhida, quer pela própria família, quer pelos espaços formais de educação, onde situa-se a escola, quer pelas pedagogias autoritárias, desumanizantes, favorecendo, portanto, um movimento de “não dirão mais por nós”.

Uma marca importante no processo formativo das instituições, locus das nossas pesquisas, tem sido fundamentada em círculos de diálogos, lugares de trocas e de reciprocidade de saberes e de afetos, mas também são locais em que os jovens (re)elaboram as suas dores e suas experiências de vida. Boa parte do trabalho pedagógico é realizado a partir de rodas de conversas, em que a centralidade é o diálogo com os jovens. Para Yves Clot (2010, apud Barros; Freitas; Chambela, 2019, p.04), o diálogo é uma “atividade que transforma a experiência vivida em meio de viver outras experiências”. Assim, espaços formativos dialógicos se constituem em um ambiente fértil para gerar outras experiências.

Concordamos com Gohn (2013, p. 15), ao refletir sobre educação e emancipação, a partir de nossas pesquisas, que:

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual.

A aposta em uma educação pautada no conceito de decolonialidade na América Latina, movimento que vem se dando a partir de intelectuais latino-americanos, e que designa um pensamento radical, é no sentido de que faz-se necessário uma (des)aprendizagem de tudo o que foi imposto e assumido pela colonização, para dar espaço ao fomento posturas e práticas abissais de reposicionamento de autoimagem, de reivindicação de cidadania e de criação de homens novos, de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, que extrapolam a colonização de território do Novo Mundo, insuflando-se nas formas de trabalho, nas formas de conhecimento, introduzindo/impondo um pensamento eurocêntrico racional, cristão, moderno, heterossexual, patriarcal, ou seja, um padrão de poder como “legítimo” e aceitável. Esse movimento, compõe o conjunto de práticas epistêmicas contidas na ideia de decolonialidade e na compreensão do mundo por uma outra epistemologia e por outros paradigmas (Oliveira; Paim, 2019).

Pensar a relação educação e emancipação, como diz Brandão (2005, p. 91), significa pensar “o justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado”. Entretanto, que não nos falte a clareza de que em uma sociedade de classes, a educação contribuirá, necessariamente, para a reprodução de interesses das classes dominantes (Tonet, 2016). Para o autor, o que importa é que a educação, em seu conjunto, seja estruturada de modo que ela esteja voltada para a emancipação humana, entendendo não ser possível uma educação emancipadora no mundo capitalista, e sim, apenas a realização de atividades educativas emancipadoras.

Partilhamos do pensamento de Antunes de que, ao menos, podemos pensar numa formação com “**momentos ou lampejos de realização ou humanização**” (Antunes, 2016, p. 165, **grifo nosso**).

Então, o que é possível à educação? O que as pesquisas nos trazem quanto à educação e emancipação das pessoas? Adorno (2020), questiona sobre o que nos é imposto a partir do exterior. A sua concepção de educação está ligada à produção de uma consciência verdadeira. Para ele, uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. A ideia de emancipação para o autor precisa estar inserida no pensamento e também na prática educacional. E, quando se trata de emancipação, é preciso levar em consideração dois problemas: 1) a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante; 2) o movimento de adaptação pelas pessoas presentes em nossa realidade e a produção de pessoas adaptadas. Ou seja, “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (Adorno, 2020, p. 156).

Para Freire (2001), a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade. E, pensando a ação formadora de jovens realizada por OSCs, havemos de considerar que uma ação formadora se dá a partir das relações entre as pessoas, e os jovens não podem ser vistos como “meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e trabalho”. Não podemos perder de vista que em um processo formativo “as pessoas são sujeitos que se expressam nessa materialidade, que entram nela com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade, emoção, sua condição humana” (Arroyo, 1998, p.163 apud Pedreira, 2020).

Uma educação para a superação da alienação é um dos caminhos apontados por Adorno (2020, 1995), Freire (2005, 2001), Walsh (2013), Arroyo (1998, 2014) e por outros teóricos, acompanhados por questionamentos e reflexões sobre para onde a educação deve conduzir, quando se defende a formação humana, a autonomia e a emancipação.

A experiência formativa observada nas OSCs pesquisadas, têm priorizado a compreensão de mundo, onde os jovens são instigados a refletir sobre o seu cotidiano e o seu contexto de vida. Almeida (2010), em seu artigo “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação”, partindo da distinção que Hannah Arendt faz entre o pensar e o conhecer, defende uma educação que vá além de possibilitar um saber e um saber fazer e que contribua para que os jovens estabeleçam uma relação de sentido e de pertença ao mundo humano.

Em entrevistas realizadas com educadores sociais de uma das OSCs, uma educadora ressaltou que a proposta educativa da instituição almeja uma educação que valorize os sujeitos sociais, conectando os jovens com suas origens, de forma que possam se perceber como sujeitos históricos constituídos a partir das relações socioculturais, na perspectiva da constituição de um sujeito capaz de tornar-se coautor de si. Para isso, buscam estratégias pedagógicas que promovam reflexões sobre temas que levem os jovens a problematizar a realidade que os cercam, o lugar que ocupam no mundo, além de conhecer a história de nosso país e de seu povo. Há uma preocupação dos educadores de que os jovens se percebam como sujeitos históricos.

Como afirma Freire (2001), é preciso que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para se chegar a uma esfera crítica da mesma. E, quanto mais nos conscientizamos e nos tornamos conscientizados, mais capacitados estamos para o desvelamento da realidade. A conscientização é isto, “[...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para a conhecer e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 2001, p. 33).

Uma educação para a emancipação não acontece no silenciamento dos Outros Sujeitos e nem na permanência destes nos lugares que a colonialidade nos/lhes colocou. O caminho para a superação é desafiador e as lutas de resistência e re-existência à lógica colonial/moderna não podem e não devem ser solitárias, muito menos fragmentadas.

Educação e juventudes: esperar em tempos sombrios?

O que compreendemos sobre juventude? Podemos falar em juventudes? Quais as possibilidades de emancipação de jovens em tempos sombrios? Esses questionamentos continuam aguçando as nossas curiosidades e as nossas investigações sobre a juventude na contemporaneidade e suas (des)crenças em relação às possibilidades de emancipação e superação frente a contextos sombrios, imprevisíveis e incertos.

O mundo no qual vivemos hoje, é um mundo em descontrole, nas expressões de Giddens (2007). Deparamo-nos com situações de riscos inimagináveis na história passada, e os nossos modos de viver, alteram-se de forma veloz e profunda. Nesse cenário, refletimos: o que pensa a juventude em relação ao futuro? É possível esperar, no sentido freireano, principalmente quando os jovens ainda são vistos pelo que virão a ser?

De acordo com Pais (2012, p. 268), “[...] embora os jovens integrem a chamada geração do futuro, muitos deles não o conseguem vislumbrar, arrastando-se num presente deficitário de esperança”. Para o autor, o jovem, nesse caldeirão de acontecimentos, perde as esperanças no futuro. Ainda sobre esse (des)esperançar, o autor apresenta que, em diversas partes do mundo, muitos jovens sentem-se frustrados por não alcançarem o “prestígio” que um indivíduo tem num dado momento e o que ele pensa que deveria ter; as tais promessas da modernidade e o “mal-estar” provocado em todos nós e nos jovens, sem esperança no futuro. E como diz Pais (2012, p. 270), “sem capacidade sequer de o imaginar”.

José de Souza Martins (2002) apoia nossas reflexões sobre exclusão social para compreender a juventude em contextos periféricos e nos traz elucidações quanto à esperança, quando nos diz que o verdadeiro pensamento crítico é base e condição da construção da esperança, e este vem sendo bloqueado pelo projeto de modernidade, seus ideais e sua

perspectiva civilizatória de educação e de homem; uma educação não interpelada pela alteridade e valorização do homem-sujeito. Para o autor (2002, p. 12),

A esperança não é um estado social, do bem-estar, do consumo, e até dos privilégios de que já desfrutam minorias afluentes. A esperança só o é como o possível, o que pode ser, o que ainda não é mas está anunciado nas próprias condições sociais que os seres humanos foram capazes de construir até aqui, no esforço de todos e não só de alguns. Esse possível só o é, por sua vez, se mediado pela consciência social crítica, pelo conhecimento crítico – pela crítica que revê continuamente certezas e verdades, suas condições, suas limitações, seus bloqueios, sobretudo os que se creem isentos de limites de compreensão.

Uma pedagogia da esperança diante das consequências do mundo globalizado, que impacta no modo como vivemos, faz-se necessário. Esperança, como diz Freire (2008), enquanto uma necessidade ontológica e que deve ser do verbo esperar, pressupõe atitude, movimento, um ato para tornar a esperança uma concretude histórica e não uma passiva esperança do verbo esperar.

A pedagogia da esperança freireana tem em seus pressupostos epistemológicos o compromisso em contribuir com um processo que autorize os sujeitos a emergir em sua realidade e voltar-se a ela, para perfilar as conjecturas, desenhos e antecipações do mundo novo. Como se efetiva isso? Em que cenários os jovens encontram a(s) possibilidade(s) de esperar? Os processos formativos para os jovens nas OSCs estão atentos à construção de conhecimento crítico para o esperar?

Uma condição importante, conforme o pensamento de Dayrell (2003), para a atuação com a juventude, é a de que esta é parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos, compreendendo um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma e, por isso, é preciso compreendê-la de forma articulada com a noção de sujeito social, e que o esperar se nutre da possibilidade de fazer educação com os jovens e, neste caso, com os jovens de ambientes periféricos, de um outro modo, o que para Freire (2008, p. 41) é possibilitar às classes populares “o desenvolvimento de sua linguagem como caminho da cidadania, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, para a construção de um outro mundo”.

Em nossas pesquisas observamos nas instituições uma prática educativa que se pauta no diálogo pois, como bem ressaltou Paulo Freire, os homens não se fazem no silêncio, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2014, p.108). Uma educação que busca, no diálogo com o Outro, confrontar olhares a partir de “uma ação comunicativa, relacional, afetiva, consciente, esperançosa e emancipadora, que se insere no projeto de vida do sujeito que aprende a pensar e a ser compreensivo e solidário contra a desumanização de uma ordem socialmente injusta” (Castro e Castro, 2018, p. 225 apud Pedreira, 2020, p.241), sinaliza um caminho favorável à construção e retroalimentação de um esperar, ainda que os tempos continuem sombrios.

A experiência formativa de jovens em contextos periféricos

As ações socioeducativas desenvolvidas pelas OSCS envolvidas em nossas pesquisas, assim como muitas Organizações Sociais em diversas partes do Brasil que atuam em

periferias e centros urbanos, vêm sendo ampliadas com recursos provenientes de financiamento próprio e/ou de parcerias com o poder público e organismos nacionais e internacionais. Aqui cabe, em nossos estudos, reflexões sobre periferia e juventudes em ambientes periféricos, ampliando-as a partir de provocações de Juarez Dayrell e Geraldo Leão (2006, p. 300), tais como: “Por que as atividades dirigidas a jovens pobres tendem sempre a enfatizar a dimensão socioeducativa?” Qual é a lógica que as informa? Quais seus impactos na vida dos jovens?”, além de: “Quais os efeitos desta tendência sobre as representações que a sociedade elabora acerca da relação entre juventude e pobreza?”

As elucidações trazidas versam não no sentido de negar as contribuições que tais experiências formativas em OSCs têm trazido a vida de jovens de ambientes periféricos, o que já foi sistematizado em uma das pesquisas, mas, sobretudo, de questionar sobre as pedagogias presentes em tais processos formativos e se tais pedagogias assumem o compromisso com a libertação, autonomia e emancipação das pessoas. Além disso é preciso ter atenção ao caracterizarmos os jovens como “excluídos”, como “jovens de periferia”, no sentido de que o agir no processo histórico e o fazer institucional não sejam realizados sem a reflexão crítica, incorrendo em equívocos e em práticas empobrecidas.

Dayrell e Reis (2007), ao estudarem a experiência de um projeto social voltado para jovens, ofertada por uma entidade social, relata que um dos principais achados de suas pesquisas acerca da importância do trabalho formativo de instituições de cunho socioeducativo relaciona-se ao compromisso e envolvimento dos educadores destes espaços com o trabalho realizado, além da sociabilidade existente no cotidiano, o que traz um impacto positivo para os jovens. Destacam também a importância que os jovens participantes desta pesquisa atribuíram às relações sociais estabelecidas entre eles e deles com os educadores locais. No entanto, os autores alertam sobre a tendência de distanciamento entre dois sistemas educativos: o da escola e o dos projetos sócio educativos, que não interagem e nem dialogam entre si, com críticas mútuas que não contribuem para a superação da precariedade existente nos dois sistemas (Dayrell ; Reis, 2007).

Ainda nesta pesquisa realizada, Dayrell e Reis (2007, p. 04), ao refletirem sobre a natureza socioeducativa de uma ação pública dirigida a jovens pobres na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, consideraram que os mesmos vivenciam

[...] **formas frágeis e insuficientes de inclusão (grifo nossos)** num contexto de uma nova desigualdade social: [...] que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população, principalmente para o segmento juvenil.

Em nossas pesquisas, optamos por trabalhar com a denominação “jovens de ambientes periféricos”, considerando-se que os jovens partícipes da pesquisa, em sua maioria, nasceram em ambientes periféricos e residem nestas localidades até o presente momento, experimentando e vivenciando a realidade local com suas problemáticas, carências, violências e descaso pelo poder público com as necessidades básicas da população, sem perder de vista os estigmas e preconceitos que a palavra *periferia* carrega, mas também, considerando os aspectos qualitativos destes ambientes e as possibilidades que a própria comunidade local providencia para driblar tais problemáticas, além dos espaços socioeducativos que nestes ambientes estão inseridos e que buscam contribuir com a

formação cidadã dos Outros Sujeitos, atuarem no campo da organização popular e lutarem coletivamente pela garantia de direitos destes.

Para Santos (2004), periferia significa mais do que uma acepção geográfica, produto do capitalismo periférico em processos de urbanização, mais do que áreas rurais e urbanas distantes e pobres. Ele entende que as periferias se encontram igualmente nas proximidades das regiões de crescimento e das metrópoles, e até mesmo dentro delas.

Segundo D'Andrea (2020), historicamente, distintos campos do conhecimento abordaram periferia. Para o autor (2020, p. 22),

A partir dos anos 1990, o caminho percorrido por *periferia* se divide em pelo menos três: a academia, que perde a preponderância da explicação quase no mesmo momento em que passa a relativizar o termo; a indústria do entretenimento, que abusou de uma estética da pobreza e depois foi abandonando-a; e os moradores da periferia, que seguiram ressignificando o termo.

Afirmar *periferia* nos anos 90 representava denunciar a sociedade através de um conceito crítico desta, representava nomear a contradição quando o pensamento hegemônico pensava em consenso, negando a realidade dos Outros Sujeitos. O processo social de ampliação do significado de periferia, favoreceu a ampliação do binômio pobreza e violência, o que a estigmatizava, e deu espaço para tentativas de transformar a realidade da periferia e sequência das lutas que já aconteciam. “A versão crítica do conceito *periferia* nascia com o germe da sua própria mutação” (D'Andrea, 2020, p. 24). A partir desse movimento, *periferia* passa a incorporar, em seu significado, cultura e potência, com a inclusão de atributos indicativos de possibilidades e positividade.

Oliveira e Oliveira (2019) ressaltam a importância de estudos sobre as juventudes periféricas e em especial, destacam a relevância de tratar esse tema na interface com o campo educacional brasileiro. Seus estudos interrogam sobre como a Educação Popular pode impactar a escolarização de jovens oriundos das periferias urbanas brasileiras na contemporaneidade, pois os autores consideram um grande desafio, ainda no Brasil, que possamos construir trajetórias de escolarização de sucesso para os jovens das camadas populares.

Dentre as várias organizações não governamentais que atuam com jovens da periferia, há aquelas que se enquadram no que Gohn (2013) denomina de “militantes”. Entre elas, se situam as instituições sociais, lócus de nossas pesquisas, e que se constituem em entidades sociais que atuam há mais de trinta anos na formação e na proteção integral de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade na cidade do Salvador.

Os projetos sociais tornaram-se pontes para um determinado tipo de inclusão social de jovens moradores de certas áreas marcadas pela pobreza e pela violência das cidades. Com eles, uma parcela dos jovens pode inventar novas maneiras de sociabilidade e integração societária que resultem em determinadas modalidades de inclusão (Novaes, 2006, p. 114).

Em geral, os projetos sociais desenvolvidos por esse tipo de organização – “as ONGS militantes” – visam “à construção da autonomia, da emancipação, buscando a transformação

dos seus beneficiários em sujeitos da história – e não em meros objetos de políticas públicas” (Nascimento, 2014, p. 52).

Nascimento (2020) chama atenção de que é preciso instaurar novas práticas educativas, pautadas não em uma educação voltada para a “formatação” dos seres humanos, mas em processos educativos que visem a ajudar os jovens “para a tomada de consciência de si mesmo, dos outros e do mundo”, pois somente começamos a nos perceber como eu quando somos capazes de reconhecer o outro.

Durante o período em que acompanhamos os encontros formativos dos jovens, em uma das instituições, vivenciamos momentos em que os mesmos eram demandados pelos educadores a refletir sobre suas experiências. Pois, como bem lembra Hooks (2017, p. 58), “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento”.

Paulo Freire nos remete a pensar uma educação que busca, no diálogo com o Outro, confrontar olhares a partir de “uma ação comunicativa, relacional, afetiva, consciente, esperançosa e emancipadora, que se insere no projeto de vida do sujeito que aprende a pensar e a ser compreensivo e solidário contra a desumanização de uma ordem socialmente injusta” (Castro e Castro, 2018, p. 225).

Há, portanto, concordância de que nos processos formativos para os jovens, faz-se necessário criar espaços de diálogo, espaços de comunicação e de trocas, uma vez que nos processos de construção e reconstrução de identidades, o outro é decisivo:

O diálogo com os outros é essencial na construção da consciência de cada indivíduo, diálogo que é multivocal e que se produz na intersecção de forças centrípetas (necessidade de se ligar ao outro) e de forças centrífugas (necessidade de diferenciação do outro)” (Mendes, 2002, p. 505).

Como afirma Dewey (1976), experiência e educação não são termos que se equivalem até porque algumas experiências podem caracterizar-se como deseducativas, impactando em experiências posteriores ao distorcer ou parar o crescimento destas. Por esta perspectiva produz incapacidades ao responder aos apelos da vida, produz dureza, insensibilidade, reforça a heteronomia dos sujeitos. Ainda que experiências possam ser agradáveis, como afirma o autor, pode concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, atuando sobre a qualidade das futuras experiências e chama a atenção para experiências de jovens no âmbito da educação formal:

[...] os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências — habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências (Dewey, 1976, p. 35).

Alguns jovens, partícipes da pesquisa, ao serem questionados como percebem as mudanças ocorridas neles no tempo em que participaram da formação, uma das jovens respondeu: “hoje me considero uma pessoa melhor”. Outra jovem destacou: “Penso que a gente melhorou muito. Hoje a gente pensa mais no outro, pensa, dá um tempinho pro outro pensar no que fez”. Essa ideia é presente em muitas outras falas de que quando chegaram eram imaturos, agiam no impulso, hoje pensam mais antes de agir, conseguem se colocar no lugar do outro, o que pode ser expresso no relato de uma terceira jovem: “aqui é um cuidando

do outro, quando um está no chão, o outro no céu, a gente desce e vai pegar o outro pela mão”. Diz ainda:

[...] é isso que mais me encanta aqui, cada um aqui não é só mais um, é um laço de família, e isso é precioso. A gente briga, mas a gente não leva nem muito tempo brigado, não dura mais de 30 minutos. Hoje eu estou muito mais aberta as amizades, antes eu não conseguia, era muito desconfiada (D. 16 anos).

Assim, o diálogo com as experiências dos jovens a partir de sua inserção em atividades socioeducativas nas instituições, tomando o pensamento de Dewey (1976, p.74), é possível afirmar que “Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente”.

Considerações: anúncios revelados ao longo do processo investigativo

Ao longo das pesquisas, foi possível perceber que as OSCs têm buscado, em seus momentos formativos com os jovens, possibilitar, sistematicamente, espaços para que estes possam falar de suas adversidades, recorrendo a estratégias pedagógicas que lhes permitam “metamorfosar” suas dores. Em situações mais delicadas, em um dos espaços em específico, há recorrência ao apoio de um profissional de psicologia para dar suporte necessário aos jovens, apoiando-os em sua trajetória, não deixando-os desamparados.

Podemos concluir, a partir das investigações feitas até o presente momento, que nas duas Organizações Sociais, lócus das pesquisas, que, apesar de algumas limitações para romper com uma estrutura de uma sociedade marcada pelo capital, elas vêm propiciando experiências formativas aos jovens que trazem pistas importantes de como é possível construir uma educação mais inclusiva e emancipatória, tendo como base o diálogo, o respeito ao outro, a diversidade, pautada na troca afetiva de saberes e de olhares. Uma educação que desperte, em cada indivíduo, o cuidado consigo e com o outro, e ative sentimentos de solidariedade, pertencimento, participação e responsabilidade. Uma prática educativa alimentada pela esperança de ver as potencialidades dos jovens e a existência de “alternativas para a concretização de práticas de vida digna destinadas aos povos do campo e da periferia das grandes cidades, contribuindo para a constituição de uma sociedade justa e solidária” (Araújo, 2017, p. 216).

Em tempos sombrios como os que estamos vivendo, de muitas incertezas e de soberania do mercado, de mercantilização da vida, onde temos perdido o horizonte do “valor emancipador da cultura e formação do cidadão ativo” (Laval, 2004, p. 316, *apud* Pedreira, 2020, p. 307), manter a esperança de que é possível estabelecer uma educação emancipadora, é fundamental.

A partir dos resultados das nossas pesquisas, é possível identificar que há experiências formativas que vêm ocorrendo no âmbito de projetos sociais voltados para jovens da periferia que têm conseguido ir além de uma formação para o capital, de uma mera formação instrumental, nos fazendo esperar de que é possível realizar experiências formativas numa perspectiva crítica, como bem chamou atenção Antunes, ainda que sejam apenas lampejos de humanização. Acreditamos no que destacou Wolfgang Mair em À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa, do livro de Adorno – Educação e Emancipação (1995, p.

27): “a experiência é um processo autorreflexivo” e como tal é preciso insistir no “aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-identificador, o diferenciado”.

A vivência com os jovens da periferia, em sua maioria, trabalhadores, nos leva a concluir que esta juventude trabalhadora também é múltipla, um “mosaico de possibilidades”. Assim, é preciso romper com visões homogeneizadoras que tendem a colocá-los “cada um em seu quadrado”, limitando-os. É preciso que os educadores, sejam eles da educação formal ou da educação não formal nos diversos espaços socioeducativos que trabalhem com jovens da periferia, os olhem pelas lentes de um caleidoscópio de forma a enxergar a riqueza da diversidade, a vivacidade cultural e a potencialidade desses jovens.

Sáimos dessa vivência junto aos jovens partícipes da pesquisa com o mesmo sentimento da canção *Al otro lado del río* do compositor uruguaio Jorge Drexler: “creio ter visto uma luz no outro lado do rio”, “sobretudo creio que nem tudo está perdido”?

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 853-865, set./dez. 2010.

ANTUNES, Caio Sgarb. A escola do trabalho: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 184fls.

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Experiências vividas, aprendizagens construídas: trajetórias de resistências de jovens do campo e da periferia urbana**. / Flávia Lorena de Souza Araújo. -- Salvador, 2017. 231 fls: Orientadora: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2017.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 - (Coleção estudos culturais em educação).

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FREITAS, Maria Carolina de Andrade; CHAMBELA, Suzana Maria Gotardo. Diálogos entre o conceito de experiência em Walter Benjamin e a clínica da atividade. *In: Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 17, n. 02, Rio de Janeiro, 2019;

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005; p.83-91;

CASTRO, Elza M. N. V. de; CASTRO, Krishna N.V. de. Educação e complexidade: um diálogo possível. **Revista Educação – UFSM, Santa Maria – RS**, v. 43, n. 2, p. 223-234; abr./jun.2018.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Revista Novos Estudos**. São Paulo. v. 39, n. 01, jan./abr. 2020, p. 19-36.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *In: Revista Brasileira de Educação*. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações socioeducativas n. *In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Anais...*, Anped, 2007

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo. Juventude e ações socioeducativas no Brasil. *In: Revista Temas Sociológicos*, nº11, 2006, pp 299-336.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução a pensamento de Paulo Feire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1967.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2013.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventudes, sociologia cultural e movimentos.** Universidade Federal de Alfenas: Alfenas, Minas Gerais, 2016.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução Marcelo B.Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. *In:* SANTOS, B. de S. **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, Antonio Dias. Educação do Campo: Uma trilha para a Educação no século XXI. *In:* RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; CÍCERO, Cícero da. (Org.). **Educação do Campo: diversidade Cultural, socioterritorial, lutas e práticas.** 1. ed. Campinas: Pontes, 2020, p. 29-47.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Entre a música e a escola: um relato de pesquisa em projetos sociais de curta duração. *In:* SOUZA, Jusamara et. al. **Música, educação e projetos sociais.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. *In:* JÚNIOR, Arnaud Soares de Lima; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação.** Rio de Janeiro: Quarter, 2006.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In:* ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.
- OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro; PAIM, Elison Antonio. **Contando outra história da educação popular: uma interlocução entre o pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-4, jan./abr. 2019
- OLIVEIRA, Heli S.de; OLIVEIRA, Elaine F.R. de. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Ensaio Filosóficos**, v. XIX – Julho/2019. *In:*
https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.
- PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Revista Estudos Avançados**, n. 26, 2012.

PEDREIRA, Lucia Alvares. **Experiências formativas e laborais de jovens aprendizes de Salvador**: um estudo de caso. Salvador, 2020. 336 f. Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento. Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana nos países subdesenvolvidos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PEREIRA, Alexandre Barbosa Pereira. **Juventude, juventudes**. Fundação Perseu Abramo. Formação FPA. 20.04.2012. Disponível em: Juventude, juventudes - Formação Perseu Abramo | Formação Perseu Abramo (fpabramo.org.br). Acesso em: 31 maio 2024.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**. Práticas insurgentes de resisitir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Abya Yala 2013.