



VULNERABILIDADES E RESISTÊNCIAS ENTRE AS JUVENTUDES BRASILEIRAS EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADES

Coordenadora da pesquisa: Miriam Abramovay

VULNERABILIDADES E RESISTÊNCIAS ENTRE AS JUVENTUDES BRASILEIRAS EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADES

OEI



FLACSO
BRASIL



Juventude
Carioca

EXPEDIENTE

Realização:

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
(Flacso) - Brasil.

Apoio:

Organização de Estados Ibero-americanos (OEI).

Coordenação da Pesquisa:

Miriam Abramovay

Coordenação Local:

Piauí: Lila Cristina Xavier Luz
Rio de Janeiro: Miriam Abramovay
São Paulo: Marisa Feffermann

Organização:

Miriam Abramovay
Marcos Vinícius Sales

Pesquisa:

Cintia de Jesus Andrade Santos
Lila Cristina Xavier Luz
Marcos Vinícius Sales
Maria D'Alva Macedo Ferreira
Marisa Feffermann
Miriam Abramovay

Pesquisa de Campo:

Cintia de Jesus Andrade Santos
Lila Cristina Xavier Luz
Marcos Vinícius Sales
Maria D'Alva Macedo Ferreira
Marisa Feffermann
Miriam Abramovay

Revisão:

Mariana Ribeiro dos Santos

Diagramação e Design:

Rosivan Pereira dos Santos

Catálogo da Publicação na Fonte.

Vulnerabilidades e resistências entre as juventudes brasileiras em contextos de desigualdades / Organizado por Miriam Abramovay e Marcos Vinícius Sales. – Brasília, 2025.
280 p. : il.

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) - Brasil.
ISBN 978-65-80423-37-8

1. Cidadania. 2. Desigualdade social. 3. Juventude brasileira. I. Abramovay, Miriam.
II. Sales, Marcos Vinícius.

CDU 342.71
V991



**VULNERABILIDADES
E RESISTÊNCIAS ENTRE
AS JUVENTUDES BRASILEIRAS
EM CONTEXTOS DE
DESIGUALDADES**

OEI



**FLACSO
BRASIL**



**Juventude
Carioca**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO FLACSO BRASIL	7
APRESENTAÇÃO OEI	9
PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	14
TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	22
CONTEXTOS DA PESQUISA	28
A pesquisa no Piauí	28
Articulação e estabelecimento de vínculo no Piauí	28
Contextualização dos locais no Piauí	30
Contextualização dos grupos no Piauí	35
As principais impressões do trabalho nos grupos e no campo no Piauí	36
A pesquisa no Rio de Janeiro	37
Articulação e estabelecimento de vínculo no Rio de Janeiro	37
Contextualização do Pacto pela Juventude	39
Contextualização dos locais no Rio de Janeiro	40
As principais impressões do trabalho nos grupos e no campo no Rio de Janeiro	48
A pesquisa em São Paulo	50
Articulação e estabelecimento de vínculo em São Paulo	50
Espro: Ensino Social Profissionalizante	51
Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Nava (EMEF Pedro Nava)	52
FOCA BT - O Fórum de Crianças e de adolescentes do Butantã	52
Batalha do 15	53
Grupo Oficina de Beat Box	57
Contextualização dos locais em São Paulo	57
Favela do Sapé	57
Contextualização das instituições onde se fizeram os Grupos em São Paulo	58
Contextualização dos Grupos	62
As principais impressões do trabalho nos grupos e no campo em São Paulo	63
QUEM SÃO ESSES JOVENS DA PESQUISA?	64
TERRITÓRIOS SEM PORTAS E SEM MUROS E COM MEDOS: CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOESPACIAL DE JUVENTUDES	84

ENTRE O DESALENTO E A ESPERANÇA: JUVENTUDES E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO	127
TRABALHO, PRECARIZAÇÃO NAS EXPECTATIVAS DOS JOVENS PÓS-PANDEMIA	176
CORPOS EM ALVO, VOZES EM LUTA: AS MÚLTIPLAS FACES DAS VIOLÊNCIAS NAS JUVENTUDES	219
CONCLUSÕES: O QUE TEMOS PARA AMANHÃ?	270
AUTORES	276

APRESENTAÇÃO FLACSO BRASIL

O livro *Vulnerabilidades e resistências entre as juventudes brasileiras em contextos de desigualdades* oferece uma análise aprofundada das complexas realidades vivenciadas pelos jovens no Brasil, especialmente diante dos impactos da pandemia de covid-19 e das desigualdades sociais persistentes.

A relevância da obra para as ciências sociais reside em sua abordagem multifacetada da condição juvenil. A pesquisa investiga de que forma eventos como a pandemia impuseram aos jovens a necessidade de redesenhar suas trajetórias e de exercitar capacidades adaptativas e de resistência para seguir em frente. Essa transformação teve implicações significativas nos papéis que assumiram e nas demandas de diferentes contextos, evidenciando problemas preexistentes que foram acentuados, como educação de menor qualidade, segregação territorial, violências, precarização do trabalho e instabilidade em áreas como saúde e moradia.

O estudo busca aprofundar as trajetórias dos jovens a partir de marcos relacionados a educação, trabalho, violências, territorialidades e aspectos sobre o tempo. Isso permite uma análise das transformações nos processos de socialização, produção e reprodução de sentidos que configuram uma nova forma de se situar em contextos de incerteza. O objetivo é, a partir da perspectiva dos jovens, abordar aspectos centrais que sustentam suas interpretações da realidade atual e de uma realidade projetada.

Crucialmente, a pesquisa adota uma perspectiva interseccional, fundamental para as ciências sociais, pois permite compreender como fatores como raça, classe social, gênero e localização geográfica se combinam e impactam as oportunidades e experiências de vida dos jovens. Tal referencial ilumina as desigualdades sociais, mostrando que elas não afetam a todos de maneira uniforme, mas de forma complexa e multifacetada, aprofundando as disparidades e as possibilidades de mobilidade social.

As reflexões expostas nesta publicação se debruçam sobre vulnerabilidades e resistências associadas a esperanças, expectativas e desencantos das juventudes, focando em temas como sociabilidade e cotidiano, pandemia, emoções, internet e tecnologias, família, educação, trabalho, relações afetivas, violências, política, meio ambiente e futuro. O livro destaca a importância de informações aprofundadas sobre as interações sociais dos jovens e seus capitais simbólicos, culturais, individuais e sociais para o desenho e a implementação de políticas públicas que reconheçam as particularidades e as necessidades desse segmento populacional.

Esta obra é mais um produto de pesquisas realizadas no âmbito dos Programas da Flacso no Brasil, especificamente o Programa “Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências”, cujo objetivo é realizar projetos e programas que tratem os adolescentes e jovens como sujeitos de direitos em suas múltiplas interseccionalidades.

Agradecemos imensamente à OEI pela cooperação para o desenvolvimento da pesquisa e publicação de seus resultados. De igual forma, agradecemos às pesquisadoras e as parabenizamos pelo trabalho de pesquisa realizado, dada sua importância e relevância social e acadêmica.

Desejamos uma boa leitura!

Dra. Rita Potyguara
Diretora da Flacso no Brasil

APRESENTAÇÃO OEI

As juventudes latino-americanas vivem hoje uma profunda transição marcada por contradições, tensões e esperanças. A publicação *Vulnerabilidades e resistências entre as juventudes brasileiras em contextos de desigualdades* nasce da necessidade urgente de compreender esse cenário e propor caminhos possíveis. É com imenso orgulho que a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) no Brasil apresenta esta obra, fruto da parceria sólida com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso).

Desde sua fundação, em 1949, a OEI tem se dedicado ao fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação, à ciência, à cultura e aos direitos humanos nos países ibero-americanos. A juventude sempre esteve no centro dessas agendas. Seja por meio de projetos de inclusão escolar, de programas de fortalecimento da participação social, seja pela formação de lideranças jovens ou pelo apoio à formulação de políticas públicas de juventude, a OEI reconhece as juventudes como agentes centrais para o desenvolvimento sustentável, a coesão social e a democracia.

Neste contexto, a parceria com a Flacso Brasil representa um esforço conjunto para aprofundar o conhecimento sobre as múltiplas realidades juvenis no país. A pesquisa de base qualitativa, estruturada em torno de cinco eixos temáticos — Trabalho, Educação, Violências, Territorialidade e Tempo —, reúne o olhar atento de especialistas convidados(as) e escuta com sensibilidade as vozes de jovens em diferentes territórios. Seus depoimentos e vivências traduzem a complexidade das trajetórias contemporâneas, atravessadas por desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, permeadas por resistências potentes e criativas.

As juventudes da chamada “geração pandêmica” foram profundamente impactadas por um contexto de retração econômica, precarização do trabalho, descontinuidade educacional e crise na saúde mental. Como mostram os dados da pesquisa, o afastamento das escolas, o desemprego precoce e as múltiplas formas de violência — simbólica, racial, institucional, de gênero — não apenas precarizaram a existência de muitos jovens, como também agravaram desigualdades estruturais que já marcavam o país antes da pandemia.

No entanto, o que esta obra também revela — e talvez seja o seu maior mérito — é a capacidade de resistência, reinvenção e protagonismo dos jovens. Em meio ao colapso das estruturas tradicionais, as juventudes se reorganizam: constroem redes de apoio, ocupam os espaços de fala, denunciam

violências, defendem direitos, criam arte, comunicação e solidariedade. Como mostra o estudo, os jovens brasileiros não são apenas vítimas das desigualdades, mas também sujeitos ativos da transformação social.

Este livro não pretende apenas diagnosticar problemas, mas iluminar possibilidades. Seus achados — produzidos em campo, em diálogo com as juventudes urbanas e rurais, periféricas, racializadas e diversas em gênero e orientação — oferecem insumos valiosos para a formulação de políticas públicas mais eficazes e sensíveis à realidade dos jovens brasileiros. Ao lançar esta publicação, reafirmamos a aposta no conhecimento como base para a transformação e na cooperação internacional como ferramenta de ação concreta.

Acreditamos que refletir sobre as juventudes é pensar o futuro da América Latina. Que esta obra possa contribuir para inspirar políticas inclusivas, mobilizar gestores públicos e acadêmicos, e, sobretudo, reconhecer e valorizar os caminhos construídos pelos próprios jovens. Afinal, como nos ensina a experiência ibero-americana, nenhuma transformação social será duradoura se não for também construída com — e a partir das — juventudes.

Rodrigo Rossi
Diretor da OEI no Brasil

PREFÁCIO

A geração jovem atual, mais do que qualquer outra, vive em um cenário de grandes desafios. As juventudes estão imersas em um contexto de crise econômica e climática, com a crescente precarização das condições de trabalho e em sistemas educacionais que falham em garantir a igualdade de oportunidades. A pandemia de covid-19, que paralisou o mundo, exacerbou essas desigualdades, evidenciando as fragilidades do sistema de ensino e aprofundando as divisões entre os diferentes setores da sociedade, impactando as juventudes e as suas possibilidades e projeções de futuro. Para muitos jovens, o tempo perdido durante o isolamento e a transição abrupta para o ensino remoto trouxe sentimento de frustração e perda, afetando suas perspectivas.

Dessa forma, este *Vulnerabilidades e resistências entre as juventudes brasileiras em contextos de desigualdades* oferece um olhar profundo sobre as condições enfrentadas pela juventude brasileira, especialmente nas novas realidades do período pós-pandêmico. Com base em uma pesquisa coordenada pela Flacso Brasil, a obra revela as complexas realidades que moldam as trajetórias de jovens em um contexto de múltiplas crises, em que as oportunidades parecem escassas e as dificuldades são intensificadas pela desigualdade estrutural que persiste nas diversas esferas da vida social.

No entanto, a obra não se limita a um diagnóstico passivo das dificuldades enfrentadas. Ao contrário, ele destaca a capacidade de resistência e adaptação dessa juventude, que, apesar das adversidades, busca reconstruir suas trajetórias e continuar projetando e buscando futuros de autonomia. As vozes desses jovens, que falam sobre os desafios enfrentados no cotidiano, também apontam para soluções e mudanças que podem ser implementadas para enfrentar as crises atuais e transformar as condições que os limitam.

As questões da saúde mental, da participação social e de inserção no mercado de trabalho são centrais na pesquisa. A juventude, muitas vezes colocada à margem do debate político, sente-se excluída dos espaços de decisão que afetam diretamente sua vida e seu futuro. Ao mesmo tempo, a precarização das relações de trabalho e a falta de acesso a condições dignas de emprego são problemas que exigem uma resposta imediata e eficaz. Garantir a emancipação dos jovens por meio de empregos dignos e bem-remunerados é fundamental para permitir que construam um projeto de vida baseado em suas próprias aspirações.

O livro também nos convoca a pensar em um futuro que seja justo e sustentável, cujas políticas públicas atendam às especificidades de cada

juventude, reconhecendo as diversidades e as desigualdades que ainda persistem. O futuro da juventude brasileira, assim como daquela na nossa região ibero-americana, depende de um novo fortalecimento de políticas públicas de juventude e de ações intersetoriais junto às políticas públicas gerais de saúde, educação, emprego, ciência e tecnologia, apenas para citar algumas.

Além disso, precisamos repensar nosso sistema de participação social juvenil, para alcançarmos a real capacidade de escutar, reconhecer e valorizar as suas vozes, para além das juventudes que já se organizam em movimentos sociais tradicionais.

Durante a pandemia, ao lado das dores e incertezas, muitos alimentaram a esperança de que a gravidade da crise impulsionaria a construção de novos consensos e paradigmas — centrados no bem-viver das pessoas, inclusive das juventudes, e na valorização do papel do Estado na promoção de políticas públicas que garantissem a vida, os direitos e o desenvolvimento das novas gerações.

Cinco anos depois, é possível afirmar que esses consensos não se consolidaram. No entanto, permanece aberta a possibilidade — e, mais do que isso, a urgência — de disputar novos paradigmas. Para isso, é fundamental escutar e dialogar com as juventudes, a fim de enfrentar a atual conjuntura marcada por múltiplas crises.

Daí a importância central deste trabalho, que, ao focar nas vulnerabilidades e nas resistências dos jovens, serve como um chamado para repensar nossas políticas públicas e estratégias sociais. É uma oportunidade de refletir sobre como podemos, enquanto sociedade, criar condições para que a juventude, com toda a sua diversidade, possa ser protagonista na construção de um futuro mais justo e igualitário.

Alexandre Pupo Quintino
Secretário-Geral do Organismo
Internacional de Juventude
para Ibero-América



INTRODUÇÃO

Se passarmos a ser um país envelhecido antes do país dar aquele salto para o país de renda média ou renda alta, nunca mais a gente vai conseguir isso, porque aí não vai ter a força de trabalho suficiente para poder dar esse salto (Suzana Cavenaghi, 2023).

Este livro é fruto de uma investigação apoiada pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e realizada pela Flacso Brasil, intitulada *Vulnerabilidades e resistências na juventude brasileira em contextos de desigualdades*. Sua intenção é aprofundar as trajetórias dos jovens, a partir de marcos relacionados a educação, trabalho, violências, territorialidades e aspectos sobre o tempo. Portanto, uma análise realizada considerando transformações em processos de socialização, produção e reprodução de sentidos, que configuram uma nova forma de se situar nos contextos atuais de incerteza e suas possibilidades de se projetar no futuro.

A pesquisa realizada teve como motivação os resultados da investigação “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia de covid-19”¹, articulada e coordenada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) - Brasil, a qual se somaram posteriormente os *campi* da Flacso de Cuba, México, Equador, Argentina e Chile, a Universidade do Piauí (Brasil) e o Instituto de Saúde Pública de São Paulo (Brasil).

Flacso, como sistema, é uma instituição que, devido à sua composição, tem a experiência e possibilita redes no campo das ciências sociais, a fim de abordar problemas da região da América Latina e do Caribe. Um dos

¹ Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/?publication=trajetoriaspraticas-juvenis-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 5 mai. 2025.

contextos da investigação foi o Brasil, que nos permitiu mergulhar nas configurações e reconfigurações de sujeitos com múltiplas particularidades, produzidas em um cenário de alteração da trajetória de vida, modalidades de resistência às condições juvenis que já afetavam os eixos centrais de suas histórias de vida, como a família, a escola, o trabalho, seus espaços de socialização e formação de cidadania, por meio da garantia de políticas públicas de juventudes.

Naquela investigação, descobrimos que as medidas desenhadas para conter o avanço do vírus da covid-19 levaram jovens a reestruturar suas múltiplas trajetórias e a exercitar suas capacidades adaptativas e resolutivas e suas resistências para seguir em frente com a vida (Abramovay *et al.*, 2022). Essa transformação teve implicações nos papéis que assumiram e, por vezes, nas demandas dos diferentes contextos e nas atividades que tiveram de desempenhar. A pandemia, como experiência de longo prazo, tornou visíveis e acentuou problemas existentes, cuja expressão mais profunda evidenciou-se ao longo da trajetória juvenil (educação de menor qualidade, segregação territorial, violências, precarização e instabilidade no trabalho, na saúde, na moradia, entre outros).

O trabalho que realizamos analisou, a partir da perspectiva e experiência de jovens, com sua complexidade estrutural, atravessados por uma emocionalidade, como desenvolveram novas estratégias de regulação para sua sobrevivência e quais conquistas tiveram como resultado.

Esse cenário de importantes redefinições causou na vida dos jovens impactos ainda pouco conhecidos. Dessa forma, estamos em um novo contexto, que demanda investigações e dados sobre a realidade das juventudes brasileiras.

Abramovay *et al.* destaca que:

É preciso considerar vários elementos analíticos que abrem portas para o estudo de culturas historicamente construídas que são a base indispensável para a dimensão social das emoções em nossas sociedades e que têm a ver com processos históricos compartilhados e únicos em que a pandemia nasceu e que são interpretados sob diferentes perspectivas e que apoiam, de forma situada, a tomada de decisão para o desenvolvimento de políticas públicas ajustadas à realidade dos jovens (Abramovay *et al.*, 2022, p. 3).

Realidade essa que, agora mais do que nunca, se apresenta com um di-

namismo acelerado dentro de/entre trajetórias, em um cenário vertiginoso e mutável, com uma rede de vulnerabilidades que exige abordagens constantemente atualizadas.

Nesse contexto, compreender a condição juvenil não é uma tarefa fácil, pelo contrário, exige um olhar interdisciplinar, sobretudo, pelas diversidades e as complexidades inerentes ao ser jovem. O Brasil, durante várias décadas, ficou conhecido como um país “jovem”. Jovem, no sentido que, segundo Portelli (1997), é insuportável, em razão do uso midiático, jornalístico e sociológico-pop, usado para unir uma diversidade de pessoas em uma única palavra, ou seja: “sob um mesmo estereótipo, realidades e pessoas múltiplas e diferentes e, sobretudo, em constante mudança” (p. 13). São estereótipos centrados em narrativas que propagam modos de vidas que demarcam ritos de passagens para o “mundo” adulto, que dependem de condições objetivas, tais como: concluir os estudos, ter um emprego, constituir a própria família, ter a própria casa.

Essa forma de fazer referências aos jovens e às “juventudes” está ancorada sob bases analíticas, que definem as juventudes sob um único prisma análogo, e perde de vista a diversidade inerente à condição juvenil. Portanto, adota um olhar generalista impossível de compreender as singularidades circunscritas ao ser jovem, mesmo porque esses marcadores são vividos em tempos diferentes pelos indivíduos em relação à idade e “não instituem, porém, uma colagem dos indivíduos à idade induzida por efeito desses marcadores (casamento, filhos, reforma do mercado de trabalho, etc.)” (Pais, 2009, p. 372).

A juventude é uma fase de vida diversa e complexa, cuja compreensão requer múltiplos olhares. Por isso, a idade como marcadora de passagem para outra fase, embora tenha relevância biológica, mas, sobretudo, histórica e social particularizada, já exige outras referências. Nessa direção, um caminho necessário e promissor é o que se centra na compreensão da condição juvenil. Não se trata de propor enfoques substituíveis ou desejáveis, mas complementares, que deem conta da interação das dinâmicas inerentes às condições sociais das juventudes. As interações são múltiplas e obrigam o olhar dirigido às interseccionalidades étnico-raciais, de gênero, classe e sexualidades, marcadas pelas desigualdades sociais.

Contudo, há um predomínio da adoção da delimitação de faixa etária como demarcadora das fases de vida, dentre elas a de “juventudes”. Por esse princípio, a “juventude” é entendida como uma “etapa crucial de passagem entre a infância e a vida adulta”. Uma fase que segundo Pais (2009) é “associada ao conceito de geração demográfica (Nunes, 1969, p. 75-93), reportada a um agregado estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de

certos limites” (Pais, 2009, p. 372).

No Brasil, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852², de 5 de agosto de 2013, legisla acerca da institucionalização de direitos dos jovens, além da definição de princípios e diretrizes para implementação de políticas públicas de juventude. Nessa definição, os limites etários estão postos como exigências para o acesso a direitos previamente definidos como prioritários para esse segmento social. Segundo o Estatuto, jovens são pessoas com idade de 15 a 29 anos. Essa é a faixa etária que jovens podem recorrer a um conjunto de artigos, consolidados nos seguintes eixos de Direitos: à Cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à Educação; à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; à Diversidade e à Igualdade; à Saúde; à Cultura; à Comunicação e à Liberdade de Expressão; ao Desporto e ao Lazer; ao Território e à Mobilidade; à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente; e à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça.

A covid-19 marcou os jovens: por um lado, possibilitou outras formas de interação no mundo, por outro, propiciou que a lógica neoliberal produzisse rupturas de relações socialmente estruturantes, como aquelas engendradas no âmbito do trabalho, da educação e da vida. Dessa forma, parte da juventude viveu esse momento pandêmico sem qualquer perspectiva de continuar seus estudos, de acessar formas de sobrevivências dignas pelo trabalho, pois a retirada de um tempo e espaço que dava sentido às suas vidas impuseram-lhes outras formas de se relacionar com o mundo, implicando frustrações resultantes das ausências que a sociedade do consumo é capaz de lhes produzir. Questões como as violências, as perspectivas de futuro, o acesso às tecnologias e as diversas formas de socializações são temas centrais para entender quem são esses jovens da “geração pandêmica” e quais políticas públicas são necessárias para eles.

O objetivo da pesquisa que deu origem a este livro foi aprofundar os conteúdos e significados que dão sentido à experiência relatada, a fim de abordar, na perspectiva dos jovens, aqueles aspectos centrais que sustentam suas interpretações da realidade atual e de uma realidade projetada. Trata-se de informações relevantes que aprofundam as interações sociais dos jovens, os capitais simbólicos, culturais, individuais e sociais que devem ser considerados para o desenho, a implementação e a execução de políticas públicas, numa construção de presente e de futuro que reconheça as parti-

2 BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 149, p. 1, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

cularidades, os interesses e as necessidades desse segmento populacional.

As reflexões expostas foram elaboradas adotando uma perspectiva interseccional e se debruçam sobre as vulnerabilidades e resistências associadas a esperanças, expectativas e desencantos das juventudes, tendo como foco os temas: sociabilidade e cotidiano, pandemia, emoções, internet e tecnologias, família, educação, trabalho, relações afetivas, violências, política, meio ambiente e futuro.

A perspectiva interseccional leva em consideração as múltiplas dimensões de desigualdade que afetam as juventudes. O conceito foi elaborado pela socióloga Kimberlé Crenshaw (1989)³, para compreender como fatores como raça, classe social, gênero e localização geográfica se combinam e impactam as oportunidades e experiências de vida dos sujeitos. Adotar tal referencial para iluminar pesquisas e reflexões pressupõe um entendimento de que as desigualdades sociais não afetam todos de maneira uniforme, mas de forma complexa e multifacetada, aprofundando as disparidades e possibilidades de mobilidade social.

Portanto, os objetivos específicos da pesquisa estão enumerados a seguir:

1. Analisar as percepções dos jovens relacionadas às oportunidades/barreiras, resistências e projetos que afetam suas trajetórias pessoais e emocionais, profissionais e educacionais e o impacto do acesso e da falta de acesso à conectividade;
2. Identificar as percepções dos jovens em relação às violências nas dimensões das trajetórias juvenis, considerando as esferas social e pessoal;
3. Analisar as percepções dos jovens em relação ao futuro.

Ao final da investigação que deu origem a este livro, as informações recolhidas foram transcritas, categorizadas e analisadas; à luz da bibliografia, foi possível um conhecimento acerca da condição juvenil contemporânea, com destaque para uma compreensão acerca da interseccionalidade território-educação-trabalho-violência. O resultado desse processo de análise possibilitou a estruturação deste livro, além de informações acerca de as-

3 Kimberlé Crenshaw é uma jurista, professora e ativista norte-americana, reconhecida como uma das principais defensoras da teoria crítica da raça. Ela é professora de Direito na Universidade de Columbia e na Universidade da Califórnia (Ucla), em Los Angeles. Crenshaw cunhou o termo “interseccionalidade” no final dos anos 1980. Ela argumenta que as experiências de discriminação das mulheres negras não podem ser compreendidas apenas a partir de uma perspectiva única de raça ou gênero, mas sim como a sobreposição dessas duas categorias e outras formas de opressão. A interseccionalidade, portanto, é uma abordagem que examina como diferentes formas de desigualdade e discriminação se entrelaçam e afetam de maneira complexa a vida das pessoas, especialmente aquelas que ocupam múltiplos lugares de marginalização. Segundo Crenshaw: “Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. O segundo objetivo é enfatizar a necessidade de empreendermos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras (Crenshaw, 2004, p. 1)”.

pectos centrais da trajetória metodológica, em quatro capítulos.

O capítulo 1 “Territórios sem portas e sem muros e com medos: contextualização socioespacial de juventudes” analisa particularidades da condição juvenil em contextos de vulnerabilidade social em territórios de três estados: Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo. Nesse texto, o tema do território e das territorialidades é fundamental para analisar relatos de jovens e entender as particularidades da condição juvenil em territórios engendrados por desigualdades sociais. Território aqui é entendido como um espaço de possibilidade de apropriação e transformado pela ação humana, carregado de relações sociais, econômicas e políticas, ou seja, um espaço vivido e transformador (Santos, 1988). Um espaço marcado pela história e pelas relações de poder, onde a vida social se manifesta e se realiza. Independentemente do território onde encontramos jovens para dialogar em favelas do Rio de Janeiro; em bairros periféricos de São Paulo e Teresina; e em zona rural de cidades do Piauí, escutamos relatos acerca de um tipo de território singular e com dinâmicas surpreendentes, capazes de possibilitar uma identificação, análise e compreensão acerca de usos, práticas, dificuldades e diferenças relatadas por jovens nesses territórios.

Em seguida, o capítulo 2 “Entre o desalento e a esperança: juventudes e os sentidos da educação” investigam-se as percepções que os jovens têm sobre a escola e sua relação com os projetos de vida. A partir de seus relatos, emergem sentimentos ambivalentes, emoções que atravessam sua interpretação da realidade e vão do desencanto com a precariedade das estruturas escolares à valorização da educação como possibilidade de futuro. São analisadas as impressões sobre a educação durante a pandemia e como esse período remodelou as rotinas de socialização e aprendizagem, reconfigurações que também se deram no retorno às atividades presenciais. Nessa volta, os jovens compartilham suas visões de aspectos do cotidiano escolar e fornecem uma visão do que a escola deveria ser. Também ganha foco o impacto das reformas educacionais, como o novo ensino médio e uma interpretação que os jovens têm de si mesmos. O texto evidencia, ainda, como as juventudes mobilizam estratégias de resistência para permanecer e significar a escola, mesmo em contextos adversos.

O terceiro capítulo “Trabalho, precarização nas expectativas dos jovens pós-pandemia”, aborda-se a realidade de como vivem os jovens e suas relações com o mundo do trabalho, quais suas formas de inserção, preparação, expectativas diante das transformações que atravessam o contexto “trabalho-emprego-mercado”. Em contextos diferenciados como as regiões Centro-Sul e Nordeste do país, por meio da pesquisa em três estados, pôde

ser verificado que a precarização nas condições de oferta, regularização, organização e exploração é parte constitutiva das relações nos espaços organizados para o trabalho.

Finalmente, o capítulo 4 “Corpos em alvo, vozes em luta: as múltiplas faces das violências nas juventudes” explora como os jovens experienciam diferentes formas de violência em seus cotidianos, com destaque para a violência policial, a violência simbólica e o impacto do tráfico de drogas nos territórios. São abordadas também as violências de gênero, o racismo, a homofobia e a violência escolar, evidenciando as marcas dessas experiências na constituição das subjetividades juvenis. Os depoimentos colhidos nos grupos focais revelam sentimentos de medo, insegurança e injustiça, mas também estratégias de enfrentamento e resistência. O capítulo enfatiza, ainda, a importância de políticas públicas que reconheçam essas violências e atuem de forma interseccional.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. *et al.* (org.). **Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da covid-19**. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, p. 139-167, 1989.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, p. 371-381, 2009.

PORTELLI, A. *et al.* Forma e significação na história oral: a pesquisa como um Experimento em Igualdade. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 14, 1997.



TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

A pesquisa busca responder a problemas e alternativas na intersecção entre juventudes, gênero, sexualidades, raça/etnia e classe social, por meio de técnicas de pesquisa social. É centrada na pesquisa qualitativa. O desenvolvimento da pesquisa visa atender aos objetivos estabelecidos, tomando como referência os resultados da pesquisa “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de covid-19”, em especial os temas: trabalho, educação, território, violências, emoções, participação, entre outros, os quais proporcionaram uma visão de mudanças e resistências construídas por jovens em um contexto incerto e de restrições sociais.

Nesta proposta, abordamos, a partir dessas categorias e dos resultados emergentes, em um contexto ainda em movimento, as repercussões sociais, culturais, políticas e econômicas nessas dimensões, na vida dos jovens na pós-pandemia. As estratégias utilizadas foram grupos focais e pesquisa de campo nas distintas realidades em que encontramos os jovens.

A opção pela pesquisa qualitativa nos permite a apreensão de sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais e históricos. Como destaca Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é um campo complexo e plural, no qual o pesquisador interpreta os fenômenos a partir dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências. Essa abordagem é particularmente adequada quando se busca compreender fenômenos sociais em profundidade, como as vivências juvenis atravessadas pelos marcadores citados, pois considera os sujeitos como construtores de saberes legítimos.

A epistemologia qualitativa se apoia em princípios que, por sua natureza, têm relevantes consequências metodológicas e éticas a considerar no momento de trabalhar com pessoas. Por isso, ao iniciar a pesquisa, e consequentemente por respeito e valorização dos direitos de quem participaria da

proposta, foi elaborado um documento de consentimento em que os membros dos grupos focais autorizaram sua participação, após terem conhecimento das características e dos alcances do projeto, sobre o tratamento e os usos das informações obtidas, sobre o caráter voluntário da colaboração e sobre a confidencialidade e o anonimato. Como enfatiza Gaskell e Bauer (2002), a ética em pesquisa social não pode ser reduzida a protocolos, mas deve ser vivida como parte integral do processo investigativo, especialmente quando lidamos com populações historicamente vulnerabilizadas.

Esses são princípios que, por sua natureza, têm consequências metodológicas e éticas relevantes a serem consideradas no trabalho com pessoas. Na etapa de processamento das narrativas, o anonimato da origem das histórias foi mantido por meio do tratamento das informações de forma agregada por categorias analíticas.

Essa é uma abordagem coerente com o objetivo traçado e a relevância de acessar significados construídos pelos jovens com os quais trabalhamos. Esses significados não são entidades isoladas, pois fazem parte de um todo relacionado que forma uma estrutura ou mapa de significados (Mena Martínez, 2017). Trabalhamos o conteúdo das manifestações sobre a vida social, a partir das noções de contradição e conflito, com diferentes perspectivas. Uma abordagem abrangente foi adotada para incorporar as percepções sensoriais e as intenções dos atores envolvidos: por meio de grupos focais.

O Grupo Focal é uma estratégia privilegiada para registrar a percepção de atitudes, crenças, sensações, impressões e valores de grupos e atores que correspondem aos aspectos específicos a serem investigados, tentando apreender os significados das diversas ações no contexto cotidiano vivenciado, a fim de acessar os efeitos do fenômeno social pós-pandêmico nas trajetórias juvenis. O GF, por sua composição e por sua dinâmica, permite, além disso, que os membros do grupo narrem e discutam pontos de vista e valores sobre si mesmos e o mundo que os rodeia, a partir de sua posição dentro de um grupo identitário; seus relatos representam a si mesmo a partir da interação no grupo ou população de referência.

O uso de grupos focais como principal estratégia metodológica revela uma intenção de produzir conhecimento a partir da interação entre sujeitos. Segundo Krueger e Casey (2000), essa técnica é eficaz para explorar como os significados são negociados coletivamente, especialmente em contextos em que a identidade coletiva desempenha papel central. No caso das juventudes, essa escolha favorece o reconhecimento da dimensão coletiva das experiências e das resistências juvenis, tornando visível a multiplicidade de vozes que compõem esse grupo social.

A observação realizada durante os grupos focais e as idas ao campo complementa a coleta de dados ao permitir a apreensão de elementos simbólicos, expressivos e contextuais que não emergiriam apenas da fala. A observação, como propõe Becker (2007), permite ao pesquisador adentrar o mundo social dos participantes, entendendo suas práticas a partir de suas lógicas internas. O olhar atento para o cotidiano, os gestos, os silêncios e os espaços produzem uma camada de sentido essencial à compreensão das narrativas.

Na investigação que deu origem a este livro, foram organizados 22 grupos focais, com média de 12 integrantes cada, com diferentes jovens, constituídos segundo os seguintes critérios: segmentação, seleção de um perfil coerente com os conhecimentos, experiências e vivências a que acessamos. A finalidade dessa seleção, por sua natureza, nada teve a ver com medidas ou probabilidades, mas com a identificação e representação dos mapas de significados existentes em relação ao objeto de estudo a ponto de saturar as informações coletadas (Carlsen; Glenton, 2011). Esses mapas foram representados em eixos discursivos ou contextos relevantes, que geraram diferentes narrativas.

Portanto, os grupos focais foram realizados com diferentes grupos de jovens vinculados a instituições, configurando organizações juvenis, participantes de partidos, ambientalistas, movimento negro, indígenas/quilombolas, dentre outros. É igualmente importante destacar que, quanto ao território em que residem, entrevistamos jovens do campo e da cidade, que vivem ou não em áreas vulneráveis. Foram levados em consideração critérios homogêneos, tais como: serem estudantes do ensino secundário ou do ensino superior e serem ou não trabalhadores. No âmbito dessa configuração homogênea, a diversidade de classe, gênero, sexualidade e raça foi protegida (Krueger, 1994; Minayo, 2012).

A presença física no território dos jovens marca uma virada importante em relação à pesquisa anterior, realizada de forma inteiramente online. Estar em campo permite captar o ambiente vivido, as marcas urbanas ou rurais, os modos de convivência e os atravessamentos cotidianos. Clifford Geertz (2008) nos lembra que a “descrição densa” só é possível quando o pesquisador se insere no contexto social, captando não apenas o que é dito, mas como é dito e o que o rodeia. O território é, assim, um produtor de sentido.

Essa imersão territorial é particularmente relevante em estudos com juventudes, pois suas experiências são profundamente marcadas pelo espaço que habitam. Como argumenta Abramovay (2002), é impossível entender as trajetórias juvenis sem considerar seus territórios de

pertencimento. A ida a esses lugares, mais do que uma exigência logística, representa um reconhecimento da centralidade desses espaços na construção das subjetividades juvenis.

Temos como inspiração uma perspectiva antropológica, a pesquisa de campo, que envolve uma postura de escuta prolongada, convivência e suspensão de julgamentos prévios. Malinowski (1978), ao sistematizar a etnografia moderna, já destacava a importância da observação direta e da participação cotidiana como meios para compreender as culturas “por dentro”. Embora as idas a campo não possam ser categorizadas como etnografia, reconhecemos que, no caso das juventudes pesquisadas, esse “olhar etnográfico” permite entender os significados locais atribuídos ao trabalho, à escola, às violências, à afetividade e ao próprio território, sem impor categorias analíticas externas.

Essa perspectiva também contribui para ampliar a escuta aos elementos simbólicos e sensoriais presentes nas falas e nos gestos dos jovens. Le Breton (2007), ao tratar do corpo como expressão cultural, destaca a importância de observar os modos como os sujeitos comunicam dor, prazer, rejeição ou pertencimento fisicamente. Sendo assim, em um grupo focal, não apenas o conteúdo verbal importa: as expressões faciais, os silêncios, os olhares e os corpos em movimento comunicam dimensões profundas das experiências sociais.

A pertinência do uso combinado dessas técnicas se justifica pela complexidade do objeto de estudo. As juventudes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, vivem situações limítrofes entre risco e potência, exclusão e criação. Como nos adverte Minayo (2006), nenhuma técnica isolada dá conta dessa complexidade. É preciso construir estratégias múltiplas, articuladas e sensíveis à diversidade dos sujeitos e de suas realidades. A triangulação entre diferentes fontes e técnicas, conforme sugere Flick (2009), amplia a validade da pesquisa e permite compreender a transformação dos significados atribuídos pelos jovens ao longo do tempo. Assim, a metodologia torna-se um instrumento vivo, capaz de acompanhar os movimentos da realidade e dos sujeitos investigados.

Os resultados da investigação foram analisados a partir das informações recolhidas nos grupos e das observações apreendidas sobre a realidade, quando das idas ao campo para realizar os grupos focais.

Na interpretação do material, priorizamos uma análise das ideias centrais, expressões recorrentes, significativas para a compreensão da realidade. As mensagens foram classificadas, assim como a heterogeneidade de postura.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007.
- CARLSEN, B.; GLENTON, C. What about N? A methodological study of sample-size reporting in focus group studies. **BMC medical research methodology**, v. 11, p. 1-10, 2011.
- DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GASKELL, G.; BAUER, M W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- KRUEGER A. R. **Focus Group**. A Pratical giuide for Applied Reserach. Sage Publications, London, 1994.
- KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups: a practical guide for applied research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.
- LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MENA MARTÍNEZ, L. Muestra cualitativa. Una propuesta integradora. **Investigación cualitativa en Ciencias Sociales**, v. 3, p. 180-190, 2017.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec; 2006.



CONTEXTOS DA PESQUISA

A pesquisa no Piauí

Articulação e estabelecimento de vínculo no Piauí

Antes do início do trabalho de campo, a equipe do Piauí realizou uma seleção pública com a finalidade de escolher uma discente para apoiar o desenvolvimento da pesquisa. Na ocasião, foi selecionada uma discente do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí. Após esse processo, a discente passou por um treinamento, por meio de participação em oficinas, com o intuito de aprender a manusear os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do aplicativo Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) e de outras plataformas.

Além disso, a equipe manteve uma rotina de encontros semanais para discutir e definir dados relacionados à realidade de jovens nos três estados onde a pesquisa está sendo desenvolvida. Portanto, centrando o debate em uma abordagem quantitativa.

A partir das discussões desenvolvidas nas equipes local e nacional, ficou acertado que seria sistematizada uma série de dados tomando como referência os dois últimos censos, tendo como foco os seguintes temas: educação, violência, trabalho, dados gerais sobre os jovens (idade, raça/cor, sexo etc.), entre outros. O propósito é analisar e identificar pontos para verificar problemas relacionados ao acesso, retrocessos e avanços ocorridos nessa série histórica, com respeito

à condição juvenil. O foco dessa análise será centrado em cada estado, a fim de observar particularidades da realidade juvenil para entender vulnerabilidades e resistências engendradas por esses jovens nesses territórios.

No Piauí, a equipe também construiu estratégias no desenvolvimento do trabalho de campo. Para tanto, realizou reuniões com o objetivo de montar uma agenda e desenvolver articulações com jovens que participassem dos grupos focais. A princípio, a preocupação era estabelecer vínculos, a fim de não escolher deliberadamente um grupo de jovens fora do perfil definido na pesquisa, muito menos perder de vista as particularidades da realidade do estado. Todavia, a principal preocupação era superar dificuldades e construir confiança para estabelecer um diálogo com jovens de diferentes territórios do Piauí. Com essa preocupação, a equipe firmou contatos com jovens vinculados a diferentes grupos, espaços e instituições, para que eles mesmos contribuíssem com o processo de articulação de outros jovens ou de seus grupos, para participarem dos grupos focais.

O processo de articulação, estabelecimento e consolidação de vínculo e de confiança possibilitou a definição de alguns grupos para integrarem os grupos focais, construídos em torno de atividades culturais, estudantis de diferentes níveis e de relações de amizades. Ao todo, jovens organizados em volta de cinco grupos confirmaram interesse em participar dos grupos focais da pesquisa, sendo eles: Comunidade Lagoa da Mata, uma comunidade localizada na zona rural de Teresina; Cidade de União, compreendendo moradores da região central do município; Território Quilombola Buriti e Vila São João, situado na região conhecida como território dos Cocais, precisamente no município de Matias Olímpio, localizado a 200 km de Teresina. A equipe realizou, também, a articulação com jovens do grupo cultural “Nós por Nós”. Esse contato com o grupo foi mediado por um próprio integrante e residente em uma das vilas de Teresina, a Vila Irmão Dulce. Por fim, a equipe faz referência à manifestação do interesse do líder do Grupo de Teatro da cidade Cabeceiras do Piauí, de participar da pesquisa.

Como já sinalizado anteriormente, a equipe contou com o apoio de jovens inseridos nesses territórios e em diferentes grupos para serem, eles mesmos, os responsáveis pela articulação de outros jovens do território onde residem. A adoção dessa estratégia tinha como preocupação envolver jovens de territórios rurais, construir confiança e aprofundá-la para possibilitar a realização dos grupos focais. Dessa forma, seria possível abordar questões fundamentais e, assim, compreender a realidade dos integrantes nesses territórios.

Esses foram, portanto, os primeiros passos para o início do trabalho de campo.

Contextualização dos locais no Piauí

A diversidade geográfica caracterizada, fundamentalmente, por ricos biomas, como a caatinga e o cerrado, consolida uma diversidade no território piauiense, que interfere na vida de jovens que participaram dos grupos organizados por nós. Essa é uma realidade complexa que precisa ser problematizada quando da conclusão do trabalho de campo.

No Piauí, até o presente momento, a equipe já realizou grupo focal em um assentamento localizado na zona rural sudeste de Teresina; em uma cidade distante 60 km de Teresina; outro no bairro São Joaquim, em Teresina, numa comunidade ribeirinha localizada às margens do Rio Parnaíba. Na segunda etapa, está agendada a realização dos demais grupos já mobilizados.

Como é impossível contextualizar exaustivamente todos os territórios onde os grupos focais foram realizados, a equipe do Piauí percorreu um panorama geral acerca de três deles, para que o(a) leitor(a) tenha uma ideia do contexto da pesquisa e, também, para que possa identificar diferenças e semelhanças presentes nos territórios:

Dia 29 de junho de 2024 - Atividade Povoado Lagoa da Mata/Teresina - PI

O Povoado Lagoa da Mata tem origem em uma fazenda, área cujo proprietário resolveu vender para uma imobiliária de Teresina, denominada imobiliária Jurema. Essa imobiliária, por sua vez, loteou o terreno para vender. Uma parte dele foi destinada aos moradores da fazenda, que compraram seus lotes a preço mais acessível. A outra parte foi vendida a pessoas interessadas que residiam em localidades circunvizinhas.

Sobre a ocasião da instalação da comunidade, há relatos de que alguns moradores contaram com apoio de uma vereadora do Partido dos Trabalhadores e de representantes do Movimento sem Terra. O povoado tem aproximadamente trezentas residências e uma população em torno de 1.400 habitantes. Mesmo sendo considerado populoso, ainda não dispõe de equipamentos sociais como escolas, unidade de saúde, creches, áreas de lazer e outros.

Uma evidência dessa realidade é o fato de crianças, adolescentes e jovens frequentarem escolas em localidades distante cerca de 30 km e fora da comunidade, em razão da ausência de serviços educativos no território.

Quando a equipe esteve no povoado para realizar o grupo focal, identificou a existência de asfalto na estrada que dá acesso ao local. Porém, também observou condições precárias na comunidade: rua de terra

batida, vegetação seca e casas de taipa, problemas de abastecimento de água e energia, entre outros.

Essa realidade indica que, embora o povoado esteja localizado cerca de 20 km da zona leste da cidade de Teresina, a estrutura de comunidade rural desassistida é semelhante às demais localidades mais distantes da cidade de Teresina.

Dia 10 de agosto de 2024 - Atividade no Município de União - PI

A imagem a seguir é de uma das principais avenidas que dá acesso à União, uma das cidades onde a equipe do Piauí realizou grupo focal, com jovens de 20 a 24 anos, sendo duas pessoas do sexo feminino e três do sexo masculino.

Imagem 1 — Avenida Principal em União, Piauí



Fonte: ConhecendoPiauí¹.

¹ Disponível em: <https://conhecendopiaui.blogspot.com/2010/06/uniao-imagens-e-historia.html>. Acesso em: 16 ago. 2024

União está localizada a 60 km ao norte de Teresina, no denominado território Entre Rios. Um local com a predominância dos biomas cerrado e caatinga, embelezado pela palmeira do coco babaçu e privilegiado pela localização às margens do Parnaíba, rio que separa o estado do Piauí do estado do Maranhão.

Segundo o IBGE, em 2022, União tinha uma população de 46.119 habitantes e uma densidade demográfica de 39,39 habitantes por quilômetro quadrado. Nesse universo populacional, os jovens somam um total de 11.388 pessoas, que correspondem a 23,18% em relação à população total do município.

A economia do município é marcada pela presença da indústria da cana de açúcar, destinada à fabricação de açúcar e álcool. É uma empresa pernambucana, com faturamento de cerca de 23 milhões de reais/ano. Segue a imagem de um dos campos de produção de cana.

Imagem 2 — Campo de produção de cana em União, Piauí



Fonte: G12

A cidade, por outro lado, também é conhecida pela presença de belas cachoeiras, sendo nove as mais conhecidas. Esses espaços atraem um público de jovens para prática do lazer, sobretudo no período chuvoso, pois são quando os rios estão com volume para banho. Porém, a maioria dessas cachoeiras estão localizadas em propriedades privadas, sendo necessário o pagamento de taxa para acessá-las.

2 Disponível em: União tem belas cachoeiras e a maior produção de cana de açúcar do Piauí | Piauí de Riquezas | G1 (globo.com). Acesso em: 10 ago. 2024.

Dia 17 de agosto de 2024 - Atividade em Teresina - Memorial Casa Prof.^a Sueli Rodrigues

O Memorial Casa Prof.^a Sueli Rodrigues fica localizado no bairro São Joaquim, na zona centro-norte da cidade de Teresina. O São Joaquim é marcado pela presença da vida ribeirinha com uma população de mais de 10 mil pessoas, residindo praticamente ao longo das duas margens da Av. Boa Esperança. Essa avenida atravessa o bairro no sentido centro-norte, chegando até o encontro das águas.

São Joaquim conta com estabelecimentos de ensino, posto da Guarda municipal, sede do Parque Lagoas do Norte, que abriga um grande espaço de lazer, com lagoas e pistas para a prática de caminhadas. O bairro abriga também o Museo da Boa Esperança, um museu construído pela comunidade. Foi nesse espaço que a equipe do Piauí realizou entrevistas com o grupo cultural Islam “Nós, por Nós”. A seguir, foto da fachada com identificação do espaço.

Imagem 3 — Fachada do Museo Boa Esperança, Teresina - PI



Fonte: arquivo da pesquisa, Teresina, 2024.

O espaço é bastante colorido e comunicativo, a exemplo da sala da biblioteca, onde a equipe se reuniu com o grupo para realizar a entrevista do grupo focal.

Dia 24 de agosto de 2024 - Atividade no Território Quilombo Buriti, Piauí

A Comunidade Quilombola Buriti está localizada nos municípios de Campo Largo do Piauí e Matias Olímpio, no estado do Piauí, conforme Relatório Antropológico (Incrá; Ferreira; Cardoso, 2015). Buriti faz parte do território e envolve duas comunidades, Vila São João e o próprio Buriti. Essa região é habitada por 53 famílias quilombolas, que totalizam 199 pessoas, com uma história de ocupação com cerca de 150 anos.

Acessamos a comunidade por uma estrada vicinal, percorremos mais de 30 km, após abandonarmos a Cidade de Campo Largo, e a partir de lá percorremos essa distância em quase duas horas. Estrada de difícil acesso, cuja visibilidade ficou comprometida com a poeira que emergia do chão. Mas, também, marcante pelas constantes veredas que ora e outra surgiam no clarão da mata; pelos riachos remanescentes das chuvas que acabaram de “cair” na região. Resquícios das chuvas também pudemos identificar na paisagem verdejante presente na vegetação típica da região.

Após muita expectativa, avistamos a primeira “casa” da comunidade: era o prédio da escola. Lá, todos já estavam impacientes a nos esperar. Eles estavam aguardando desde o início da manhã. Essa demora da nossa chegada, a aproximação do horário do almoço, o cansaço das pessoas, em especial das crianças de colo, tudo isso fez com que o grupo focal fosse proveitoso, mas rápido. De início, explicamos os objetivos do trabalho e iniciamos a escuta dos jovens e das jovens. O grupo durou cerca de quarenta minutos, mas foi um tempo suficiente para a interação possível, relato detalhado sobre algumas dimensões de suas vidas e escuta qualificada. A seguir, uma imagem do grupo realizado na escola.

Imagem 4 — Grupo na Comunidade Quilombola Buriti, Piauí



Fonte: arquivo da pesquisa, Buriti, 2024.

Contextualização dos grupos no Piauí

No Piauí a equipe contou com o apoio de vários jovens para articular e mobilizar outros jovens na organização dos grupos focais, que foram assim caracterizados: o grupo realizado no povoado Lagoa da Mata foi formado por 13 adolescentes/jovens com idade entre 13 e 18 anos. Sete deles afirmaram estar cursando o ensino fundamental; um disse cursar o ensino superior, e os demais o ensino médio. Dentre eles, apenas um alegou estar trabalhando. Em relação a raça/cor, todos se declararam pardos. Da mesma forma, todos disseram estar vinculados com a religião católica.

Na cidade de União, o grupo foi constituído por cinco jovens, dos 20 aos 24 anos: duas jovens do sexo feminino e três do sexo masculino. Em relação a raça/cor, todos se declararam pardos. Três tinham ensino superior completo e dois estavam em vias de conclusão. Todos se declararam homens e mulheres cis. Entre os que haviam concluído o ensino superior, duas pessoas do sexo masculino e uma do sexo feminino estavam trabalhando; a jovem, formada em enfermagem, trabalha como cuidadora; um dos jovens, formado em ciências jurídicas, trabalha com um grupo de amigos em um escritório

de advocacia compartilhado. O terceiro jovem, formado em ciência política, faz “bicos” para candidatos a vereador pelo município, nas eleições em curso.

O grupo cultural “Nós por nós” foi formado por seis jovens com idade entre 19 e 24 anos. Três são do sexo feminino e três do masculino. Quanto ao gênero, os participantes declararam: uma jovem afirmou ser bissexual; duas disseram ser cis; uma menina se declarou trans e dois jovens se declararam gays. Em relação a raça/cor, uma se declarou indígena pataxó e duas pretas. Entre as pessoas do sexo masculino, um se declarou preto e os demais pardos.

Dois traços foram comuns na identificação dos membros desse grupo: o envolvimento com o Slam e o vínculo com religião de matriz africana. Mas é esse mesmo traço comum que os faz desenvolver “bicos” por meio da arte para seguir sobrevivendo. Nessa labuta, eles realizam diferentes tipos de iniciativas: “trampam” organizando batalhas e shows de Slam, rituais de indígenas, recital de poesias, entre outras.

As principais impressões do trabalho nos grupos e no campo no Piauí

Durante a realização dos grupos focais, a equipe identificou uma diversidade de jovens em relação a raça/cor, orientação sexual e origem territorial. Essa diversidade expressa a complexidade do mosaico que comporta a condição juvenil brasileira. Desse modo, as impressões da equipe acerca do trabalho em grupos são marcadas pelo desenvolvimento do grupo e pelo conteúdo tratado/narrado.

Em relação ao desenvolvimento do grupo, a equipe identificou que, em geral, as jovens tiveram maior capacidade de se expressar nos grupos, enquanto os jovens ficaram mais retraídos. Essa desenvoltura diferente entre meninas e meninos no diálogo grupal foi semelhante nos grupos rurais e urbanos.

Outro aspecto relacionado ao desenvolvimento do grupo diz respeito à diferente capacidade de manifestação de grupos urbanos e rurais e de grupos de mais jovens e de menos jovens. Em nossa percepção, alguns temas são mais difíceis de serem abordados entre grupos formados por integrantes mais jovens. Estes não foram afeitos a tratar de temas como “sexualidades” e “trabalho”; enquanto os mais velhos se demonstraram muito afeitos a tratar de “trabalho” e de “futuro”, por exemplo.

A pesquisa no Rio de Janeiro

Articulação e estabelecimento de vínculo no Rio de Janeiro

A realização da investigação, no que tange a equipe do Rio de Janeiro, acontece através de uma parceria entre a Flacso Brasil e a JUVRio. De acordo com a prefeitura do Rio de Janeiro³, “A Secretaria Especial da Juventude Carioca (JUVRio), criada em 2021, é o órgão da Prefeitura do Rio de Janeiro responsável por desenvolver e integrar políticas públicas para transformação social da juventude carioca”.

Antes do início do trabalho de campo e da realização dos grupos focais, a equipe fez contato com o ex-secretário da Juventude, Salvino Oliveira, com a intenção de encontrar grupos de jovens organizados na cidade. Nessa ocasião, o ex-secretário incentivou a equipe a estreitar os laços com a JUVRio, que atualmente tem como secretária Gabriella Rodrigues, e como subsecretário Pedro Albit.

No dia 30 de abril de 2024, foi realizada uma reunião entre os pesquisadores, a secretária e o subsecretário na sede da JUVRio, no bairro de São Cristóvão. Na ocasião, os pesquisadores apresentaram a pesquisa intitulada “Vulnerabilidades e resistências entre as juventudes brasileiras em contextos de desigualdades” e propuseram uma parceria firmada num memorando de entendimento com a Flacso Brasil no mês seguinte.

Ainda nessa reunião, a secretária e subsecretário apresentaram aos pesquisadores o projeto “Pacto pela Juventude”, realizado pela secretaria em toda a cidade do Rio de Janeiro. A proposta da JUVRio era que os pesquisadores pudessem acompanhar alguns núcleos do projeto que estão espalhados por todas as zonas da cidade.

Ao longo dos meses seguintes foram realizadas reuniões virtuais, a fim de elaborar um recorte geográfico para a atuação dos pesquisadores e afinar questões metodológicas do trabalho de campo, por exemplo, discussão do roteiro de entrevistas e forma de entrada nos territórios selecionados. Adotou-se como critério para a seleção dos territórios o nível de engajamento

3 Ver: Conheça a Secretaria, Disponível em: <https://juv.prefeitura.rio/conheca-a-secretaria/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

dos jovens no projeto, ou seja, por meio de um mapeamento oferecido pela JUVRio, os pesquisadores puderam visualizar em quais territórios há jovens mais envolvidos nas atividades e rotinas do Pacto pela Juventude. Nesse sentido foram selecionados cinco territórios, sendo eles: Rocinha, Babilônia e Tabajaras, favelas localizadas na Zona Sul da Cidade; e Cidade de Deus e Gardênia, localizadas na Zona Oeste. Em julho, foi incluída a favela do Vidigal, também localizada na Zona Sul.

Como a etapa de investigação empírica não está concluída, o contato com a secretaria persiste, e tem-se a intenção de realizar um seminário no encerramento da investigação e elaborar publicações em conjunto.

Imagem 5 – Da esquerda para a direita: Gabriella Rodrigues (secretária da Juventude Carioca), Miriam Abramovay (coordenadora da Pesquisa), Pedro Albit (subsecretário da Juventude Carioca na época) e Marcos Vinícius Sales (assistente de pesquisa)



Fonte: arquivo da pesquisa. Rio de Janeiro, 2024.

Contextualização do Pacto pela Juventude

O “Pacto pela Juventude” é um projeto realizado pela Secretaria Especial da Juventude do Rio de Janeiro, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos jovens cariocas que residem em áreas periféricas e/ou de favelas e formar lideranças comunitárias. O projeto busca criar oportunidades que estimulem a educação, o empreendedorismo, o acesso à cultura, ao esporte e à saúde, oferecendo uma rede de suporte que permita à juventude enfrentar os desafios sociais e econômicos da atualidade. A iniciativa reflete a preocupação em garantir que os jovens tenham condições de construir um futuro, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável da cidade.

O projeto está alicerçado em três trilhas de conhecimento — esporte, cultura e sustentabilidade —, que acontecem em ciclos de seis meses. Essas trilhas são realizadas em turmas de 10 jovens e são guiadas por um tutor, profissional com formação na área da trilha ou convergente, e um assistente, uma pessoa da comunidade que acompanha os jovens na promoção de ações pelo território. Ao final do ciclo, a turma deve apresentar um projeto final com objetivo de realizar uma intervenção na comunidade onde estão inseridos. Os jovens podem participar dos três ciclos subsequentes, não podendo repetir a temática. Nesse sentido, a trajetória no Pacto pela Juventude tem a duração total de 1 ano e 6 meses.

Os jovens inseridos no projeto participam de aulas do tema do ciclo, cursos extracurriculares, atividades nos territórios e outras formações promovidas pela JUVRio e seus parceiros. Para integrar o Pacto pela Juventude, a secretaria organiza um edital e divulga em suas redes sociais para que os jovens se inscrevam e passem por uma seleção. Os selecionados recebem uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 400,00 mensais. O Pacto pela Juventude é parte do programa Geração Transformadora, cujo objetivo é promover a participação dos jovens em questões sociais e nas soluções ambientais para a cidade.

Imagem 6 – Logomarca do Pacto pela Juventude – RJ.



Fonte: Projeto Pacto pela Juventude.⁴

Contextualização dos locais no Rio de Janeiro

Imagem 7 — Vista área da Favela da Rocinha
(Atividade de Campo nos dias 18 de junho e 23 de julho).



Fonte: Custódio Coimbra⁵

⁴ Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/pacto-pela-juventude>. Acesso em: 10 ago. 2024.

⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/rocinha-maior-favela-do-pais-21834104>. Acesso em: 11 ago. 2024.

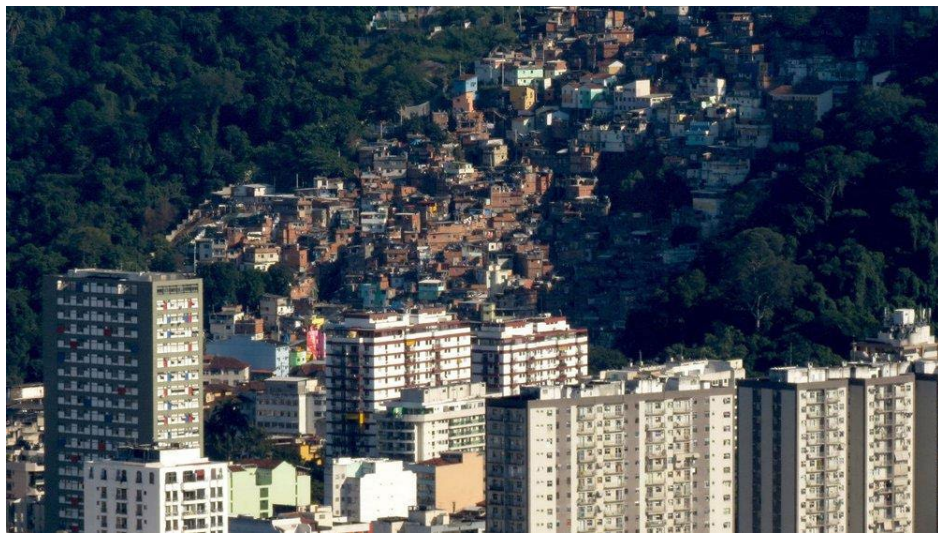
A favela da Rocinha, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, é uma das maiores comunidades do Brasil. Sua origem remonta à década de 1920, quando trabalhadores migrantes, principalmente nordestinos, começaram a se estabelecer na região. A migração foi impulsionada pela industrialização e urbanização do Rio de Janeiro, que atraía pessoas em busca de melhores condições de vida. No entanto, devido à escassez de moradias acessíveis, esses migrantes ocuparam as encostas do morro, iniciando o processo de formação da comunidade.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a Rocinha experimentou um crescimento significativo. O aumento populacional foi acompanhado pela construção de moradias mais permanentes e pelo surgimento de uma economia local baseada em pequenos comércios e serviços. Apesar desse desenvolvimento, a infraestrutura continuava precária, com falta de serviços básicos como saneamento, eletricidade e transporte adequado. As dificuldades diárias dos moradores eram agravadas pela ausência de políticas públicas eficazes para atender às necessidades da comunidade.

Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1980 e 1990, a Rocinha tornou-se uma das maiores favelas da América Latina, com uma população que ultrapassava os 100 mil habitantes. A expansão desordenada da comunidade também trouxe desafios, como o aumento da violência relacionada ao tráfico de drogas. Esse período foi marcado por intensos conflitos, mas também por uma crescente organização comunitária, com moradores se mobilizando para reivindicar melhores condições de vida e mais segurança. Embora continue a enfrentar desafios significativos, a favela também é um centro de intensa atividade cultural e econômica, com iniciativas de urbanização e projetos sociais buscando melhorar as condições de vida.

A Rocinha continua enfrentando problemas significativos relacionados ao tráfico de drogas, que exerce uma influência considerável sobre a vida na comunidade. Embora tenha havido a implantação de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), o controle territorial por facções criminosas ainda persiste. A disputa entre grupos rivais pelo domínio do tráfico intensificou-se nos últimos anos, resultando em frequentes confrontos armados e operações policiais que afetam diretamente a rotina da comunidade.

Imagem 8 — Babilônia (Atividade de Campo nos dias 24 de julho e 7 de agosto)



Fonte: ANF⁶.

A favela da Babilônia, no bairro do Leme, Zona Sul do Rio de Janeiro, tem sua origem no início do século XX. A comunidade surgiu com a ocupação de trabalhadores que, sem condições de moradia nos bairros formais, começaram a construir suas casas nas encostas do morro. Durante décadas, a Babilônia permaneceu como uma pequena comunidade, relativamente isolada e com pouco envolvimento nas questões de violência urbana que afetavam outras favelas do Rio. Entretanto, a partir dos anos 1980, o avanço do tráfico de drogas nas comunidades cariocas trouxe mudanças para a Babilônia.

Com a chegada do tráfico, a dinâmica social e territorial da Babilônia foi profundamente afetada. A facção criminosa que passou a controlar o território impôs sua autoridade, e a violência, antes rara na comunidade, tornou-se uma realidade. A presença do tráfico resultou em um aumento dos confrontos armados e em uma maior vulnerabilidade dos moradores, especialmente os jovens, que muitas vezes são aliciados por essas organizações. Apesar da implantação de políticas públicas como as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), o tráfico continua presente na comunidade.

Nas últimas duas décadas, a Babilônia tem experimentado um processo de transformação, impulsionado pela urbanização e por iniciativas de

⁶ Disponível em: <https://www.anf.org.br/troteio-assusta-moradores-do-morro-da-babilonia/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

moradores que buscam alternativas para a violência e o domínio do tráfico. Projetos sociais e culturais têm ganhado espaço na comunidade, visando a inclusão e a promoção de uma cultura da não violência. Apesar desses avanços, o tráfico mantém uma presença significativa, dificultando o pleno desenvolvimento dessas iniciativas.

Imagem 9 — Ladeira Tabajaras (Atividade de Campo nos dias 2 e 16 de agosto)



Fonte: Márcio Alves.⁷

A favela do Tabajaras, localizada entre os bairros de Copacabana e Botafogo, na Zona Sul do Rio de Janeiro, teve sua ocupação iniciada no início do século XX. A comunidade começou a se formar por volta da década de 1920, com a chegada de trabalhadores migrantes, muitos dos quais eram nordestinos, em busca de melhores condições de vida na cidade. Esses trabalhadores, que geralmente atuavam na construção civil e em serviços domésticos, encontraram nas encostas do Morro dos Tabajaras uma alternativa acessível para estabelecer suas moradias, já que os bairros ao redor eram inacessíveis devido ao alto custo dos imóveis.

Ao longo das décadas, a favela do Tabajaras cresceu de forma desordenada, assim como muitas outras favelas do Rio de Janeiro. Durante os

⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/02/ladeira-dos-tabajaras-alvo-das-imagens-feitas-por-joana-da-paz-e-estrategica-para-planos-de-expansao-do-trafico.ghml>. Acesso em: 12 ago. 2024.

anos 1960 e 1970, a comunidade experimentou um aumento populacional significativo, acompanhado por uma maior consolidação das moradias e da infraestrutura local, embora de forma bastante precária. Como resultado do crescimento populacional e da falta de políticas públicas eficientes, a comunidade enfrentou sérias dificuldades, como a ausência de saneamento básico, eletricidade e acesso a serviços essenciais. Ao mesmo tempo, a favela foi se integrando cada vez mais ao tecido urbano da cidade, formando uma identidade própria e uma cultura comunitária.

Nas últimas décadas, a história da favela do Tabajaras foi marcada pela presença do tráfico de drogas, que influenciou a dinâmica social e econômica da comunidade. A partir dos anos 1980, o tráfico se instalou na região, trazendo consigo desafios como a violência, o controle territorial por facções criminosas e o estigma associado à favela.

Atualmente, o Morro dos Tabajaras continua a enfrentar desafios relacionados à presença do tráfico de drogas e à violência. Na comunidade, também houve a presença das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs).

Imagem 10 — Vidigal (Trabalho de Campo agendado para dia 21 e 28 de agosto)



Fonte: Thiago Ripper.⁸

⁸ Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=63343>. Acesso em: 12 ago. 2024.

A favela do Vidigal está localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, entre os bairros do Leblon e de São Conrado. A comunidade começou a se formar por volta da década de 1940, quando trabalhadores de baixa renda, muitos vindos de outras regiões do Brasil, passaram a ocupar as encostas do Morro Dois Irmãos. No começo, o Vidigal era habitado principalmente por pescadores e trabalhadores de serviços gerais que construíram suas moradias em condições precárias, devido à falta de políticas habitacionais voltadas para as camadas mais pobres da população.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, o Vidigal, como muitas outras favelas do Rio de Janeiro, passou a enfrentar os desafios impostos pelo tráfico de drogas. A presença de facções criminosas transformou a dinâmica da comunidade, trazendo um aumento significativo na violência e nos conflitos armados. Durante esse período, a favela também se tornou alvo de políticas de remoção por parte do governo, que buscava liberar as áreas valorizadas da Zona Sul para a expansão urbana. No entanto, os moradores do Vidigal resistiram às tentativas de remoção e organizaram movimentos comunitários para defender seus direitos à moradia, conseguindo, em grande parte, permanecer na região.

Nos últimos anos, o Vidigal tem se destacado por seu processo de revitalização e valorização imobiliária, fenômeno conhecido como “gentrificação”. Com a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), houve a atração de investimentos e interesse de pessoas de fora da comunidade, incluindo artistas e empreendedores. Essa transformação trouxe benefícios, como a melhoria na infraestrutura e o aumento do turismo, mas também gerou preocupações com a perda da identidade local e o aumento do custo de vida, que ameaça a permanência de moradores de longa data. A favela do Vidigal hoje é um exemplo de resistência cultural e social, enfrentando os desafios do desenvolvimento urbano.

Imagem 11 — Cidade de Deus (Atividade de Campo realizada em 25 de junho)



Fonte: Andy Falconer/iStock.⁹

A Cidade de Deus, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, foi criada em 1966 pelo governo do estado como parte de uma política de remoção de favelas que visava desocupar áreas nobres da cidade e reassentar seus moradores em locais periféricos. Originalmente planejada como um conjunto habitacional para famílias de baixa renda, a Cidade de Deus recebeu uma grande quantidade de pessoas oriundas de diferentes favelas, o que contribuiu para uma rápida ocupação e crescimento desordenado. Esse processo, combinado com a falta de infraestrutura adequada e serviços públicos insuficientes, resultou em condições de vida precárias, que foram agravadas ao longo das décadas seguintes.

Durante os anos 1970 e 1980, a Cidade de Deus passou por uma transformação significativa com a chegada do tráfico de drogas, que rapidamente se estabeleceu como uma força dominante na comunidade. A falta de oportunidades econômicas e o abandono do poder público criaram um cenário propício para o surgimento de facções criminosas, que passaram a controlar o território e a influenciar a vida dos moradores. De acordo com estudos, a presença do

⁹ Disponível em: https://www.terra.com.br/visao-do-corre/conheca-a-favela-onde-nasceu-oruam,a0cae-4305cb4f20256f94d3f2a510829pof08guz.html#google_vignette. Acesso em: 12 ago. 2024.

tráfico de drogas exacerbou a violência na Cidade de Deus, tornando-a uma das áreas mais perigosas do Rio de Janeiro durante esse período.

Nas últimas décadas, a Cidade de Deus ganhou notoriedade internacional, especialmente após o lançamento do filme “Cidade de Deus” (2002), que retratou a vida na comunidade e a violência associada ao tráfico de drogas. A partir da década de 2000, houve a implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). Apesar dessa iniciativa, a Cidade de Deus permanece com o domínio territorial do tráfico de drogas e a persistência de uma condição urbana precária.

Imagem 12 — Acesso principal, Gardênia Azul
(Atividade de Campo nos dias 24 de julho e 7 de agosto)



Fonte: Cássio Bruno.¹⁰

A história da Gardênia Azul, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, remonta à década de 1950, quando as terras da região foram loteadas por José Padilha Coimbra, que deu nome aos loteamentos em homenagem às suas flores prediletas: Vitória Régia e Gardênia Azul. No entanto, o processo de ocupação da área se intensificou na década seguinte, impulsionado pela migração e pela falta de moradias acessíveis na cidade, configurando-se como uma ocupação irregular e espontânea. Em 1962, a comunidade já con-

¹⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/exercito-ocupa-gardenia-azul-reduto-eleitoral-de-cristiano-girao-6242654>. Acesso em: 12 ago. 2024.

tava com cerca de 600 famílias, que se organizaram em torno da Associação Pró-Melhoramentos do Bairro Gardênia Azul para reivindicar melhorias e infraestrutura.

A década de 1960 foi marcada por um período de intensas transformações na Gardênia Azul. Diante da crescente mobilização dos moradores, o governo estadual, então sob a gestão de Carlos Lacerda, anunciou a realização de obras de urbanização e saneamento na comunidade. No entanto, essas intervenções foram pontuais e insuficientes para solucionar os problemas estruturais da favela, que continuou a enfrentar desafios como a falta de saneamento básico, a precariedade das moradias e a violência da região.

Nas últimas décadas, a Gardênia Azul tem vivenciado um processo de consolidação e reconhecimento como território, com a implementação de projetos sociais e culturais, a atuação de lideranças comunitárias e o surgimento de iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade de vida dos moradores. Apesar dos avanços, a comunidade ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de acesso a serviços públicos de qualidade e a persistência de desigualdades socioeconômicas. Atualmente é também um território dominado pelo tráfico de drogas.

As principais impressões do trabalho nos grupos e no campo no Rio de Janeiro

Os jovens participantes dos grupos focais fazem parte do Projeto Pacto pela Juventude, realizado pela Secretaria Especial da Juventude Carioca (JUVRio). Nesse sentido, os jovens possuem um aspecto em comum: são moradores de favelas.

Os jovens moradores de favelas enfrentam uma realidade marcada pela desigualdade, que molda significativamente suas oportunidades e vivências. Majoritariamente negros e pardos, eles são constantemente impactados pela falta de acesso a recursos básicos, como educação, saúde e segurança pública. Essa combinação de fatores favorece a reprodução de ciclos de pobreza e exclusão social, perpetuando as condições precárias em que muitos deles vivem.

No que diz respeito ao trabalho, muitos ingressam cedo no mercado de trabalho, na maioria das vezes em empregos informais e de baixa remuneração, para ajudar no sustento da família ou para realizar seus desejos de consumo. Tal aspecto contribui para que esses jovens esta-

beleçam vínculos frágeis com as instituições escolares, ou seja, baixa frequência e até abandono/evasão.

Não se pode desconsiderar que a dinâmica das violências presentes nas favelas também é um aspecto relevante para entender as vivências dos jovens inseridos, residentes nesses territórios. Essas violências são múltiplas e se manifestam de diversas formas, desde a violência física, relacionada ao conflito entre grupos armados e operações policiais, até a violência simbólica e estrutural, que se expressa na falta de acesso a serviços públicos e na discriminação social e racial. Esses jovens, muitas vezes, crescem em um lugar onde o medo e a insegurança são constantes, o que pode influenciar profundamente suas perspectivas de futuro e relações sociais.

De acordo com as fichas de perfil usadas nos grupos, os jovens são de maioria negra, heterossexuais, têm entre 15 e 20 anos, são estudantes do ensino médio em escolas públicas, moram com os pais e não possuem religião. Cabe destacar que, no geral, a maioria é do sexo feminino, mas, em alguns grupos, houve a prevalência do sexo masculino.

Durante o trabalho de campo, enfrentamos diversas dificuldades, que refletiram as complexas dinâmicas internas das comunidades visitadas. A principal barreira encontrada foi a constante interferência das forças policiais em operações pelos territórios em conflitos envolvendo o tráfico de drogas. Tal realidade tornou, em alguns momentos, o trabalho de campo inviável. Em algumas ocasiões, solicitaram a suspensão total da visita à comunidade, agendada para o dia, devido à insegurança no local. Em conversa com o subsecretário da juventude, confirmou-se que essa é uma dinâmica constante, cujo impacto é significativo no andamento do Pacto pela Juventude. Dessa forma, em alguns grupos focais, houve temas que foram pouco explorados, já que as visitas seguintes, em que seriam aprofundados, não aconteceram, como, por exemplo, o tema “trabalho”.

As condições precárias de infraestrutura também prejudicaram algumas visitas a campo. A falta de serviços públicos essenciais, como a interrupção do fornecimento de energia elétrica e abastecimento de água pelas concessionárias responsáveis, em algumas ocasiões, tornou inviável a utilização dos espaços previamente cedidos para o Pacto pela Juventude na realização das atividades com os jovens. Esses espaços incluem igrejas, centros comunitários e associações de moradores. Notamos que, em sua maioria, as igrejas protestantes desempenham um papel central, oferecendo seus espaços para a execução do projeto.

Durante nossas visitas, testemunhamos a presença de pontos de venda de drogas, assim como a circulação ostensiva de traficantes armados com fuzis,

um cenário que, embora impressionante, não gerou sensação de insegurança para a equipe. A adaptação ao contexto local, somada à receptividade das comunidades, contribuiu para que nos sentíssemos à vontade para continuar com nossas atividades, mesmo diante das adversidades relatadas.

As entrevistas realizadas com os jovens das comunidades revelaram uma ampla gama de emoções e experiências, variando de momentos de alegria e esperança a relatos mais sombrios de medo, violência e sofrimento emocional (depressão, ansiedade e automutilação). A recepção dos grupos foi, de maneira geral, bastante positiva. Os jovens demonstraram interesse em participar da pesquisa, enxergando nessa oportunidade uma chance de serem ouvidos, algo que é incomum em seus cotidianos. Esse interesse reforçou a importância de dar voz a essa juventude, muitas vezes marginalizada, invisibilizada e privada de espaço de escuta.

As relações estabelecidas com os tutores e assistentes do projeto foram marcadas por cordialidade e cooperação. Eles se mostraram sempre dispostos a colaborar, cedendo parte do tempo de suas aulas para que pudéssemos realizar os grupos focais. Essa atitude contribuiu para que conseguíssemos realizar uma quantidade significativa de grupos focais entre junho, julho e agosto, permitindo que a pesquisa avançasse mesmo diante dos desafios enfrentados.

A pesquisa em São Paulo

Articulação e estabelecimento de vínculo em São Paulo

Com intuito de abranger contextos distintos em grupos culturais e comunidades de jovens pela perspectiva da diversidade, em São Paulo as articulações foram iniciadas junto a algumas instituições e movimentos, tais como instituições que trabalham com jovens que estão em processo de formação para o mercado de trabalho, unidades escolares do município e grupos que realizam batalhas culturais de rimas.

A inserção nas instituições e grupos se deu de maneiras distintas, apresentando em alguns momentos entraves em negociações mais longas do que o previsto.

Em seguida, apresentaremos as instituições e as articulações realizadas.

Espro: Ensino Social Profissionalizante

Uma instituição que atua na inserção de adolescentes e jovens em vulnerabilidade social no mercado de trabalho, por meio da socioaprendizagem, oferecendo uma extensa jornada gratuita, que começa nos Projetos de Formação para o Mundo do Trabalho e segue no Programa de Aprendizagem Profissional ou no Programa de Estágio.

O objetivo principal é permitir aos jovens do Brasil o desenvolvimento de seus talentos para que assumam o protagonismo da construção do seu futuro e de uma sociedade mais inclusiva, bem como apoiar suas famílias e comunidades, seja por meio de projetos de capacitação ou assistência social.

Em 45 anos de existência, com atuação em âmbito nacional, já encaminharam mais de 530 mil jovens para sua primeira oportunidade de emprego. Já realizam mais de 1,2 milhão de atendimentos sociais, englobando visitas domiciliares, acompanhamentos psicológicos, visitas técnicas, oficinas de geração de renda, encaminhamentos para a rede de apoio e outras iniciativas para desenvolver e melhorar a vida e o ambiente na jornada destes jovens e das comunidades onde vivem. Estão em 8 filiais e em 50 unidades espalhadas pelo Brasil, alcançando 992 municípios, capacitando muitos jovens por meio de seus programas e projetos.

O processo de articulação junto ao Espro ocorreu de forma longa. O contato se deu inicialmente junto a um dos supervisores educacionais da instituição, em fins de maio. Foi feita uma breve apresentação da pesquisa que intencionamos realizar junto a alguns jovens, seguida de compartilhamento de materiais à instituição. Após as primeiras conversas, em junho foi realizada uma reunião com áreas correlacionadas à realização da pesquisa, como coordenação educacional e operacional, supervisão educacional e inteligência de mercado.

A negociação se estendeu durante os meses de junho e julho, pois foi necessário submeter à aprovação do departamento jurídico as especificidades do trabalho a ser feito. Foi solicitado o esclarecimento de algumas questões (quantidade de jovens, duração prevista para as entrevistas e/ou grupos focais, entre outras) e, na sequência às tratativas, foi proposto pelo Espro um termo de parceria para a realização da pesquisa, seguido do agendamento dos grupos.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Nava (EMEF Pedro Nava)

Importante ressaltar que o período de férias foi um dificultador tanto em relação ao contato com as escolas e os grupos de organizações não governamentais que trabalham com adolescentes e jovens, quanto a respeito da continuidade do trabalho nas escolas. No entanto, foi possível o início na EMEF Pedro Nava, pois uma das pesquisadoras faz um trabalho com a comunidade do Sapé e com a Secretaria Municipal de Educação da subsede Butantã.

FOCA BT - O Fórum de Crianças e de adolescentes do Butantã

Outro facilitador é que fazemos parte do Fórum em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Butantã, o FoCA – BT, que começou a se organizar dessa forma em julho de 2000, atendendo a uma expectativa de entidades e cidadãos da região do Butantã sensíveis à discussão sobre crianças e adolescentes. É uma organização informal, sem fins lucrativos e não hierarquizada. O FoCA – BT é, antes de tudo, um espaço aberto para o exercício da democracia participativa, sendo, portanto, suprapartidário, sem distinção de sexo, cor, credo religioso ou político, etnia, faixa etária ou condição social. O FoCA – BT se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tem, principalmente, o compromisso com a construção de uma sociedade ética, fraterna, livre, plural e justa. Constitui-se, portanto, do respeito ao trabalho cooperativo e solidário, como instrumento de potencialização das capacidades e de superação das limitações de seus membros; assim como do respeito à identidade, à autonomia e à dinâmica de cada membro.

O FoCA – BT tem por finalidade a valorização da vida por meio de condições que favoreçam o pleno desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e adolescentes, entendendo que estes são prioridade absoluta em relação às políticas públicas e aos cuidados da sociedade. Nesse sentido, o fórum objetiva: conhecer a realidade da região a partir de mapeamento de

atividades relacionadas à criança e ao adolescente; estimular e promover ações em defesa dos direitos e deveres das crianças e adolescentes; divulgar o ECA. Reúne, assim, a maioria dos movimentos, organizações governamentais e não governamentais que lidam com adolescentes na região do Butantã e as disponíveis para a nossa pesquisa, já que, como descrevemos anteriormente, o período das férias foi um impeditivo para a pesquisa de campo.

Batalha do 15

O contato com a Batalha do 15 ocorreu pela proximidade que uma das pesquisadoras tem com os jovens da região. As pesquisadoras foram algumas vezes à batalha, no entanto, não conseguimos gravar as entrevistas por causa do som alto. Portanto, estamos organizando um local para que possamos realizar o grupo focal e as entrevistas.

Vale apontar que em São Paulo existem muitas batalhas de rima, que são eventos culturais que acontecem em praças, pistas de skate, locais privados e espaços públicos. Talvez a maior peculiaridade das batalhas de rimas é que elas ocorrem geralmente em locais públicos, o que historicamente trouxe embates com os poderes públicos. A realidade das periferias e a violência policial é muito abordada durante as batalhas, consequentemente, isso eleva a conscientização dos participantes.

As batalhas trazem um elemento importante: o uso do espaço para uma atividade de conscientização, tornando-se um ato político ao promoverem a possibilidade de superação ao cotidiano estabelecido. O freestyle (traduzido: estilo livre) se caracteriza por rimas improvisadas sobre um determinado assunto, podendo ser desde violência policial, racismo, até sobre o tipo de roupa que se está usando no momento da batalha de freestyle. As batalhas de rimas, além de serem uma forma de ascensão para MC's desconhecidos e vitrine para outros conhecidos, o que veremos mais adiante nesta parte, é também uma forma de lazer para aqueles que a frequentam.

Um dos elementos mais importantes das batalhas de rimas é a presença do público, e, salvo raríssimas exceções, é o público que define os vencedores das batalhas e dá a relevância para as rimas. As manifestações do público são carregadas de muita empolgação, cada rima que cai nas graças do público é recebida com gritos de empolgação, dando força ao batalhador que proferiu a rima e colocando “contra a parede” o batalhador que recebeu a rima, para que haja uma resposta à altura.

Imagem 13 – Mural da praça onde ocorre a Batalha do 15, Raposo, Butantã - SP



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024, SP.

Imagem 14 – Batalha do 15, Raposo, Butantã - SP



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024, SP.

Imagem 15 – Batalha do 15, Raposo, Butantã - SP



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024, SP.

Grupo Oficina de Beat Box

O contato com o grupo de beat box ocorreu a partir de experiências conjuntas com uma pesquisadora. A mais significativa foi no Sarau Cooperifa, que promovia encontros de declamação de poesias às terças-feiras. Os contatos iniciais ocorreram na busca de um horário em comum, no entanto, muitos dos grupos atendidos são de crianças, e não de adolescentes. Finalmente foi possível marcarmos um primeiro encontro, no final de agosto. Os grupos de beat box se caracterizam como uma espécie de percussão vocal do hip-hop, conhecida como arte de reproduzir sons de bateria e efeitos eletrônicos com a voz, boca e nariz. Também envolve o cacarejo, imitação vocal de efeitos de DJs, simulação de cornetas, cordas e outros instrumentos musicais e efeitos sonoros.

Seguimos em contato com os grupos de batalha de rimas e de beat box, a fim de ajustar agendas para realização de grupos.

Contextualização dos locais em São Paulo

Dois grupos focais e entrevista foram realizados na EMEF Pedro Nava, que fica localizada na Favela do Sapé.

Favela do Sapé

O núcleo conhecido como Favela do Sapé integra a área da subprefeitura do Butantã, no distrito do Rio Pequeno, Zona Oeste do município de São Paulo. A região se conforma em uma poligonal alongada que se estende ao fundo do vale do Córrego do Sapé, tendo como limite a Avenida Waldemar Roberto e a Rua General Syzeno Sarmento.

A favela situa-se próximo a vias e instituições de destaque, como a Marginal Pinheiros, a Cidade Universitária e o Instituto Butantã. A depender do transporte público, a região localiza-se próximo à estação Butantã (linha 4 amarela) e a diversas linhas de ônibus que chegam até a zona central da cidade.

As primeiras ocupações são de meados da década de 1960, ocasião em que a cidade teve um aumento populacional, em decorrência de migrações, causando uma forte expansão urbana e a intensificação de uso de áreas ambientalmente frágeis em São Paulo.

De propriedade pública, o núcleo do Sapé começou com poucas casas às margens do córrego e se tornou um denso e precário assentamento irregular. Antes da intervenção nos anos 2000, a área apresentava altas taxas de densidade demográfica e construtiva, poucos espaços livres e/ou verdes, inexistência de infraestrutura urbana de saneamento básico e uma ocupação intensiva do leito do córrego e de suas margens.

A partir dos anos 2000, foram realizadas intervenções na região do córrego do Sapé, processos de urbanização e reurbanização com intuito de despoluir o córrego, reconstituir a paisagem ambiental e construir condomínios verticais. O projeto habitacional, que a princípio previa a construção de oito condomínios e o atendimento de cerca de 1.400 famílias, atualmente tem apenas cinco construídos e cerca de 400 famílias atendidas, deixando de fora mais da metade das famílias previstas no planejamento inicial.

Contextualização das instituições onde se fizeram os Grupos em São Paulo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Nava está localizada em área urbana da cidade de São Paulo, na Rua Joaquina da Lapa, 453, Jardim Ester Yolanda, no distrito do Rio Pequeno, e pertence à Diretoria Regional Educacional do Butantã. A gestão municipal da unidade escolar atende atualmente cerca de 506 estudantes nas séries do Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino, com uma média de 28 estudantes por sala e um corpo docente de 30 profissionais.

Imagem 16 – Córrego na Favela do Sapé.



Fonte: Maria de Lourdes Zuquim (2010).¹¹

Como uma instituição pública, a escola prioriza a acessibilidade, dispondo de sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Suas dependências incluem parque infantil, quadra de esportes coberta, pátio coberto, sala de leitura, biblioteca, cozinha, refeitório com alimentação escolar, acesso à internet em banda larga, laboratório de informática, desktops para alunos, e profissionais dedicados à segurança alimentar, apoio e supervisão pedagógica.

Janete Jeaninne, liderança comunitária do bairro e mãe de ex-aluna da escola, aponta que a EMEF Pedro Nava já foi considerada uma das melhores escolas da região, situação diferente da atual, em função de má-gestão nos últimos anos. É possível perceber que a violência, de uma forma geral, está presente na comunidade do entorno e que isso reverbera no contexto escolar também. Contudo, a relação entre escola e comunidade foi se estreitando ao longo

¹¹ Favela São Paulo e Medellín – FAU-USP. Urbanização de Favelas - São Paulo (Brasil) e Medellín (Colômbia). Disponível em: <http://www.favelasaopaulomedellin.fau.usp.br/sape/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

do tempo, e atualmente ambos se apoiam para lidar com circunstâncias adversas que permeiam a parceria escola-comunidade-família.

A questão da violência é temática recorrente e, portanto, uma das apontadas no Coletivo de Mães, realizado junto às famílias das crianças da EMEF Pedro Nava. Esse coletivo foi considerado pela Diretoria Regional de Educação (DRE) como o mais ativo na região, pois os integrantes se reúnem a cada três meses para discutir algumas questões. Atualmente percebe-se que estão muito violentos entre eles, também como um reflexo da violência que presenciam na comunidade. Mães e lideranças comunitárias compreendem que, estabelecendo uma conversa com os estudantes e fortalecendo as famílias para lidar com eles, podem alcançar uma mudança de comportamento, e até mesmo propõem que os próprios pais reflitam a respeito de suas ações.

Essa é uma forma de auxiliar as famílias a compreenderem as crianças e os adolescentes, de estabelecer vínculos, de discutir estratégias de abordagem e de educar os pais a se perceberem como exemplos de equilíbrio e de uma comunicação não violenta.

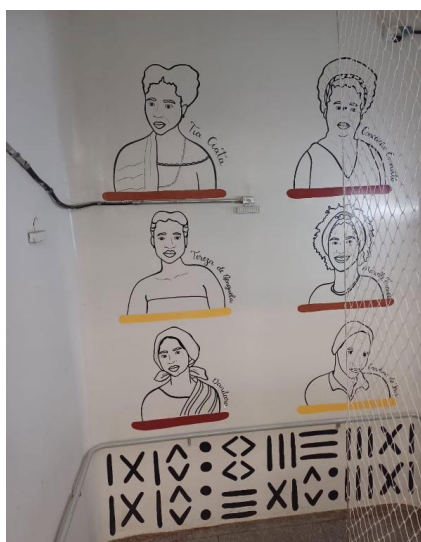
Imagem 17 – Pátio da Escola EMEF Pedro Nava





Fonte: arquivo da pesquisa, 2024, SP.

Imagem 18 – Interior da Unidade Escolar EMEF Pedro Nava



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024, SP.

Contextualização dos Grupos

Foram realizados dois grupos, com dois encontros em cada grupo, considerando o tamanho do roteiro e uma entrevista individual. A diretora preparou dois grupos de nonos anos, que, segundo ela, eram os mais bagunceiros; no entanto, ao longo da conversa, foi se estabelecendo uma confiança e eles passaram a participar de forma espontânea, apresentando situações que envolvem a vida particular e do grupo. Alguns estudantes frisaram que gostaram desse espaço aberto para poder falar livremente, sem julgamentos, inclusive perguntaram quando o grupo aconteceria novamente.

Foi a partir da construção do vínculo, enquanto pesquisador, na escuta atenta e no reconhecimento da importância das falas dos jovens, que houve abertura para também abordar temas complexos. Apesar de uma certa timidez inicial, normal em uma situação nova, no decorrer no grupo os participantes puderam se expressar livremente, expondo suas opiniões.

Na EMEF Pedro Nava, os grupos foram realizados com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II; logo, a maioria deles tem 15 anos e apenas uma pequena parcela tem 14 anos. O grupo foi constituído por adolescentes de forma mista, em relação a sua sexualidade, com quantidades semelhantes de jovens do sexo feminino e masculino, autodefinindo-se como heterossexuais. Com relação a raça, o grupo como um todo é dividido em três partes quase iguais entre brancos, pretos e pardos. Todos são moradores da cidade de São Paulo. Quanto ao local de moradia, surge uma questão importante de ser mencionada: quase metade deles afirma ter como local de moradia o Jardim Ester, um deles aponta o Jaqueline e apenas seis dizem morar no Sapé. Isso ocorre porque para eles pareceu não ser um aspecto positivo afirmar que residem no Sapé.

No aspecto da religião, a maioria dos jovens se considera cristão, sendo a maior parte deles evangélicos ou crentes, manifestando inclusive alguns posicionamentos bastante tradicionais em relação a alguns comportamentos, inclusive no que se refere ao casamento. Apenas um se manifestou ateu. Todos os jovens são solteiros e não têm filhos. Metade deles afirma não trabalhar e a outra metade não se refere a esse dado. De todos os estudantes, apenas um mencionou fazer acompanhamento psicológico.

As principais impressões do trabalho nos grupos e no campo em São Paulo

A percepção da aplicação da pesquisa junto ao grupo traz algumas impressões, tanto na sua operacionalidade como na observação de elementos importantes na leitura dos dados para a continuidade da pesquisa. No grupo realizado na EMEF Pedro Navas, a única dificuldade apresentada foi relacionada com a dinâmica da própria escola, isto é, nova direção, resistência dos professores frente às regras estabelecidas, relação da escola com a comunidade atendida.

Assim, por conta da expertise das pesquisadoras, fomos chamados para realizar mediação de conflito na instituição, o que facilitou ainda mais a nossa entrada e permanência no local. Os estudantes foram bastante receptivos, assim como o corpo docente e administrativo. Nas caminhadas pelo território, pudemos perceber as péssimas condições em que vive aquela população: apesar de existirem alguns prédios fruto de programas de governo, a maioria da população vive sem saneamento básico, em casas bastante vulneráveis e o local é cortado por um córrego que reforça suas péssimas condições. Nessas caminhadas, tivemos a oportunidade de encontrar alguns jovens que participaram do Grupo Focal, por quem fomos igualmente bem recebidos. Constatamos a presença do tráfico e das inúmeras igrejas pentecostais.

Na Batalha da 15, que é realizada em uma praça pública, a recepção foi muito boa pelos(as) jovens, muitos já conhecidos das pesquisadoras, o que facilitou o vínculo, embora ainda não tenhamos conseguido realizar o grupo focal formal.

O grande facilitador nessa primeira fase foi a relação de confiança existente entre as pesquisadoras e as comunidades.

Referências Bibliográficas:

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

QUEM SÃO ESSES JOVENS DA PESQUISA?

Constantemente nós lemos em notícias, artigos e jornais que os jovens foram os mais afetados pela pandemia de covid-19. Como destacou Abramovay *et al.* (2022), “As juventudes já apresentavam um complexo quadro de vulnerabilidade em razão das condições socioeconômicas desiguais que sofriam” (p. 41). Todavia, no contexto pós-pandêmico, a investigação configurou-se como uma tarefa bastante desafiadora, pois a suspensão do espaço-tempo impediu jovens de transitarem por diversos territórios por onde constituíam relações de sociabilidades que davam sentidos e significados a suas vidas. Da mesma forma, isso obrigou-lhes a reinventar novas formas de interação ou de isolamento consigo mesmo, impondo limites para a volta à “normalidade”. Mesmo após decretado o “fim” da pandemia, as condições desiguais vividas pelos jovens têm impedido de retornar às rotinas de estudos, trabalho, lazer, entre outras.

As juventudes são as referências imprescindíveis nesta investigação, por serem capazes de oferecer os elementos para análise da articulação interseccional de jovens de diferentes grupos, origem, zonas urbanas e/ou rural, trabalhadores, religiões, organizações políticas/partidárias, entre outras formas de estar no mundo. Por isso, o conceito de interseccionalidade é fundamental não só para nortear o trabalho de campo e as reflexões, mas também uma transversalidade analítica capaz de compreender a diversidade e a complexidade inerente à realidade juvenil.

Evidentemente, a experiência acumulada pela equipe da pesquisa na realização da investigação “Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia de covid-19” possibilitou acúmulos analíticos acerca de trajetórias/práticas de jovens em relação a trabalho, estudo, sociabilidades e emoções. A realização dessa investigação possibilitou a interação da equipe para re-

alizer o trabalho conjunto, com o diálogo necessário, e o aprofundamento de outras dimensões da vida das juventudes investigadas.

A principal característica da metodologia adotada foi o diálogo em grupos focais com jovens em diferentes espaços, para ouvi-los a partir de suas condições de estudantes e não estudantes; de trabalhadores, empregados ou não; de moradores de comunidades periféricas em zonas urbanas. Mas também em zonas rurais, marcadas por outros modos de vida, com existência cotidiana ameaçada pelo impacto do agronegócio devastador de rios, “roças”, florestas e animais. Acreditamos que este caminho oportunizou compreender os sentimentos e sentidos narrados pelos jovens acerca das suas vivências.

A intenção é apreender, a partir dos grupos focais, como a desigualdade social combinada com a realidade da condição juvenil, se constituem em conhecimentos sobre vulnerabilidades e resistências associadas a desencanto/esperança e expectativas de futuro.

O grupo focal como estratégia epistemológica foi apoiado em princípios da ética atinente ao trabalho com pessoas: consentimento e preservação do anonimato sobre o narrado. Cada equipe, nos três estados, exerceu autonomia para articular e realizar os grupos focais, conferindo importância ao modo como as desigualdades foram evidenciadas pelos jovens nos grupos. Da mesma forma, na etapa de análise, além da manutenção do anonimato da origem dos relatos por meio do uso de codinomes para os locais/grupos, as informações foram organizadas em forma de categorias analíticas, buscando oferecer materialidade às vulnerabilidades e resistências.

De modo geral, os grupos foram compostos por jovens de ambos os sexos, alguns deles informaram ter outra orientação sexual (gay, lésbica e bissexual). Em relação à idade, a investigação atingiu uma maioria de jovens na faixa etária entre 16 e 20 anos, seguida daquela de 21 a 25 anos, e em menor proporção a de 26 a 29 anos.

Na tabela seguinte, estão dispostas as informações acerca dos grupos e do número de jovens que participaram deles em cada território.

Tabela 1 — Locais onde foram realizados os grupos focais

Cidades	Total de Grupos realizados	Quantidade de jovens envolvidos
Povoado Lagoa da Mata	01	08
Quilombo	01	17
Picos	03	52
Rio de Janeiro	06	43
São Paulo	08	95
Teresina	02	13
União	01	05
Totais	22	223

Fonte: Grupos focais. Brasil, 2025.

A pesquisa, em sua fase de investigação empírica no Piauí, realizou grupos focais em quatro cidades do estado: Teresina – Zona Urbana (Comunidade Ribeirinha Boa Esperança) e Rural (Assentamento Lagoa da Mata); Picos; União; Campo Limpo – Zona Rural (Comunidade Quilombola Buriti - São João). Essas cidades estão localizadas, respectivamente, na região central, sul e norte do estado do Piauí.

Em Teresina, a pesquisa foi realizada em bairros da zona sul e norte. Ao todo, na cidade, foram realizados dois grupos focais: um em uma escola e outro em um espaço ocupado. Em Picos, os grupos foram realizados em uma escola de nível médio, por onde circulam jovens de várias cidades.

Tabela 2 — Faixa etária dos participantes em grupos focais no Piauí

Idade	Quantitativos	Percentual
15 a 19	63	67
20 a 24	20	21
25 a 29	11	12
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

O universo de entrevistados é composto por 94 participantes; dentre eles, a maior concentração está na faixa etária entre 15 e 19 anos (63 jovens), seguido por 20 entre 20 e 24 anos e 11 na faixa de 25 a 29 anos.

Tabela 3 — Sexo dos participantes em grupos focais no Piauí

Sexo	Quantitativo	%
Masculino	52	55
Feminino	42	45
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

O universo de jovens que participaram dos grupos focais no Piauí foi 94 pessoas; destes, 52 eram do sexo masculino (55%) e 42 do sexo feminino (45%).

Tabela 4 — Orientação sexual dos participantes em grupos focais no Piauí

Orientação	Quantitativo	%
Heterossexual	54	57
LGBTS	6	6,0
Não informou	34	36
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

Quanto à orientação sexual, dentre os participantes dos grupos focais, a maior quantidade de jovens informou ser heterossexual, perfazendo um percentual de 57%, enquanto 6,0% declaram ser LGBTs e 36% não mencionaram sua orientação de sexual.

Tabela 5 — Autoidentificação Racial dos participantes em grupos focais no Piauí

Autoidentificação	Quantitativo	%
Branco	15	16
Pardo	55	59
Preto	13	14
Outros	3	3,0
Não informou	8	8,0
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

A informação predominante sobre a autoidentificação é parda, com um total de 55 referências (59%); seguida de branco, com 15 referências; e preto com 13.

Tabela 6 — Estado Civil dos participantes em grupos focais no Piauí

Estado civil	Quantitativo	%
Solteiro	80	85
Comprometido	6	6,0
Casado	8	8,0
Não informou	0	0,0
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

Sobre o estado civil dos participantes de grupos focais no Piauí, a maioria dos participantes é solteira (85%), seguida por casados (8%) e comprometidos (6%). Nenhum participante deixou de informar o estado civil.

Entre os jovens que participaram dos grupos, a educação é importante, pois, como narraram durante as entrevistas, continuar estudando possibilita “continuar sonhando” com melhores condições de vida, mesmo que para isso tenham que viajar, mais de 30 km para chegar à instituição. É essa continuação de estudo que fortalece o trabalho no futuro desses jovens advindos das classes socioeconômicas mais pobres.

Tabela 7 — Situação de Estudo dos participantes em grupos focais no Piauí

Estuda	Quantitativo	%
Sim	65	69
Não	10	12
Não informou	19	20
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

No Piauí, mais da metade dos jovens informaram que estavam estudando quando participaram do grupo focal (60%). Essa realidade era previsível, já que três grupos foram realizados em instituições de ensino e vários jovens frequentavam aqueles estabelecimentos.

Tabela 8 — Nível de Escolaridade dos participantes em grupos focais no Piauí

Nível de Escolaridade	Quantitativo	%
Fundamental	10	12
Médio	50	53
Superior	8	8,0
Completo	5	5,0
Não informou	21	22
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

A Tabela 8 evidencia que a maioria dos participantes possui ensino médio (53%). Há também 12% com ensino fundamental, 13% com nível superior (incompleto ou completo) e 22% não informaram a escolaridade.

Em relação ao trabalho, foram informadas variadas referências laborais, as quais se expressam como as novas configurações do mundo do trabalho impactam na realização dos projetos e expectativas de vida em relação ao mundo do trabalho, conforme pode ser identificado a partir das informações dos próprios jovens sobre estarem ou não trabalhando.

Tabela 9 — Situação laboral dos participantes em grupos focais no Piauí

Trabalha	Quantitativo	%
Sim	36	38
Não	47	50
Não informou	11	12
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

Chama a atenção o perfil do vínculo de trabalho dos participantes, visto que predomina a ausência de informações acerca do tipo de vínculo e o reduzido percentual ao vínculo formal (12%).

Tabela 10 — Vínculo de Trabalho dos participantes em grupos focais no Piauí

Vínculo	Quantitativo	%
Formal	11	12
Informal	26	28
Não informou	57	60
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

Por fim, uma realidade importante acerca do perfil dos jovens está relacionada ao vínculo religioso, marcado pela diversidade religiosa. No entanto,

a exemplo da maioria da população brasileira, entre os jovens predomina a religião católica, com 61%, seguida pela evangélica, com 13%.

Tabela 11 — Religião dos participantes em grupos focais no Piauí

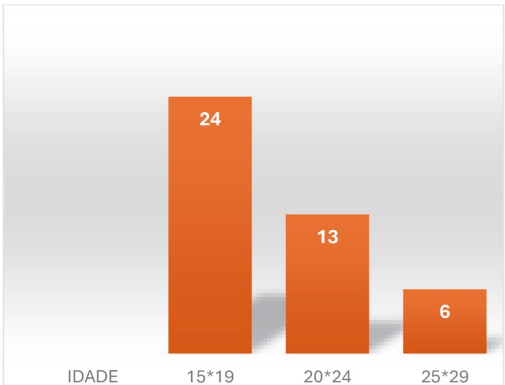
Religião	Quantitativo	%
Católica	57	61
Evangélica	12	13
Afro	8	8,0
Espírita	0	0,0
Não tem	6	6,0
Não informou	11	12
Total	94	100

Elaboração: os autores, 2024.

A pesquisa, em sua fase de investigação empírica no Rio de Janeiro, realizou grupos focais em seis favelas da cidade: Babilônia, Tabajaras e Rocinha, na Zona Sul; e Cidade de Deus e Gardênia Azul, localizadas na Zona Oeste.

Tem-se um panorama diverso e complexo sobre as características demográficas e condições de vida dos jovens.

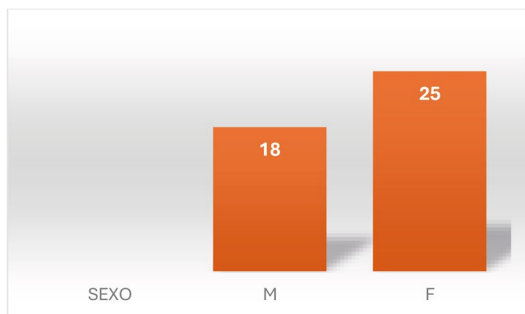
Gráfico 1 — Faixa etária dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro.



Elaboração: os autores, 2024.

O universo de entrevistados é composto por 43 participantes, apresenta maior concentração na faixa etária entre 15 e 19 anos (24 jovens), seguido por 13 indivíduos entre 20 e 24 anos e 6 na faixa de 25 a 29 anos.

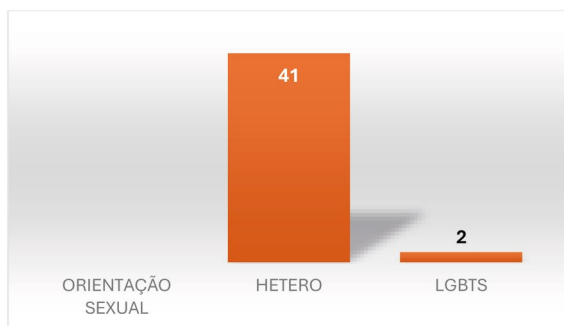
Gráfico 2 — Sexo dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

A maioria dos jovens é do sexo feminino, com 25, enquanto do masculino somam 18.

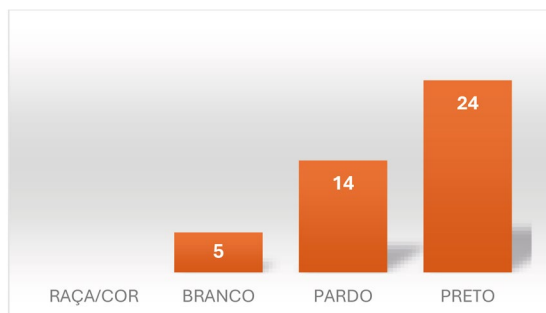
Gráfico 3 — Orientação sexual dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

Em relação à orientação sexual, 41 participantes se identificam como heterossexuais, enquanto 2 se assumem como LGBTQIAPN+.

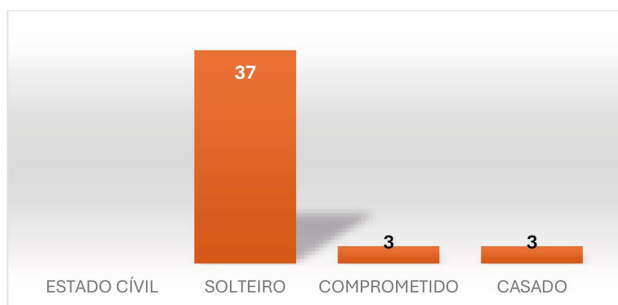
Gráfico 4 — Autoidentificação racial dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

No tocante à questão racial, a predominância é de jovens negros (38), subdivididos em pretos (24) e pardos (14), e de apenas 5 brancos no grupo.

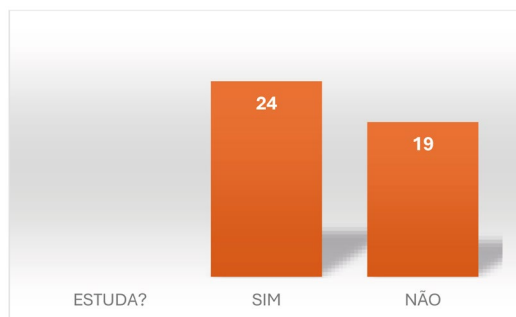
Gráfico 5 — Estado civil dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

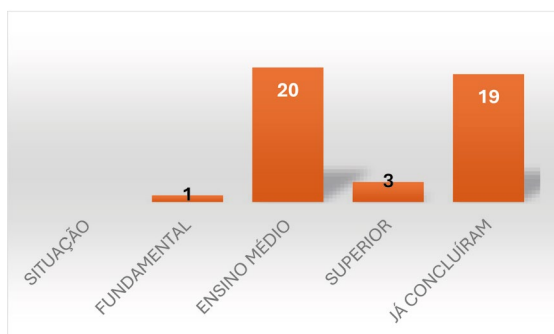
A maior parte é solteira (37), enquanto 6 estão divididos entre comprometidos (3) ou casados (3), e 4 possuem filhos.

Gráfico 6.1 — Escolaridade dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

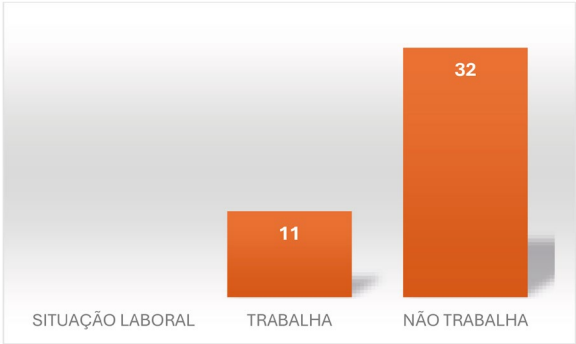
Gráfico 6.2 — Nível de escolaridade dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

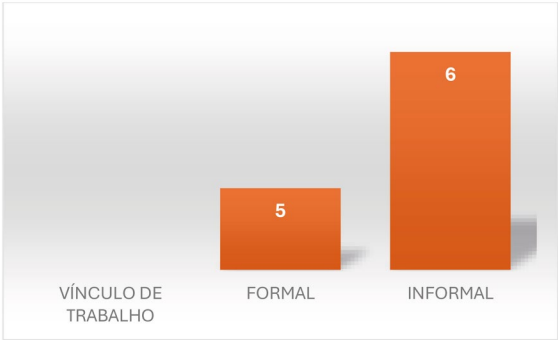
Os dados revelam ainda o cenário educacional desses jovens: 24 ainda estudam e a maioria está no ensino médio (20), com poucos cursando faculdade (3) ou ainda no ensino fundamental (1). Entre os 19 que não estudam, a escolaridade máxima atingida é o ensino médio. Cabe mencionar que apenas 1 jovem teve sua trajetória escolar em instituições privadas de ensino; o restante, 42, são oriundos de escolas públicas ou ainda estão inseridos nelas. Os que fazem ensino superior estão vinculados a instituições privadas de ensino.

Gráfico 7.1 — Situação laboral dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

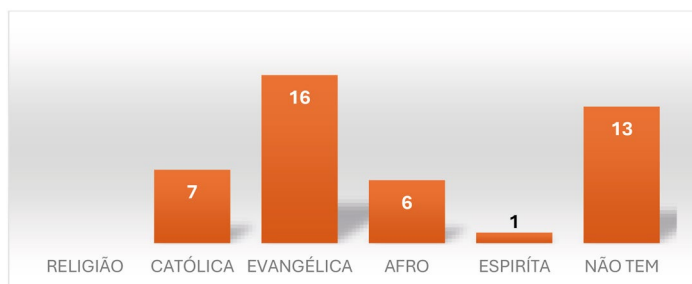
Gráfico 7.2 — Vínculo de Trabalho dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

Em relação ao mercado de trabalho, 11 possuem atividades remuneradas, sendo que 6 atuam de forma informal e 5 possuem vínculo formal, todos no setor de serviços. As ocupações incluem entregadores, manicures, babás e atendentes de estabelecimentos.

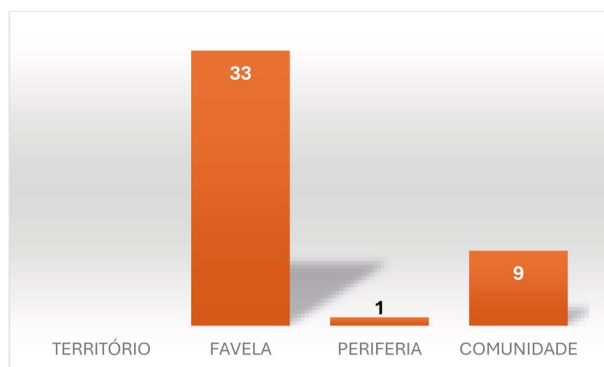
Gráfico 8 — Religião dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

Quanto à religião, o grupo é diversificado: 16 são evangélicos, 7 católicos, 6 seguem religiões de matriz africana, 1 é espírita e 13 não possuem religião.

Gráfico 9 — Interpretação sobre Território dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



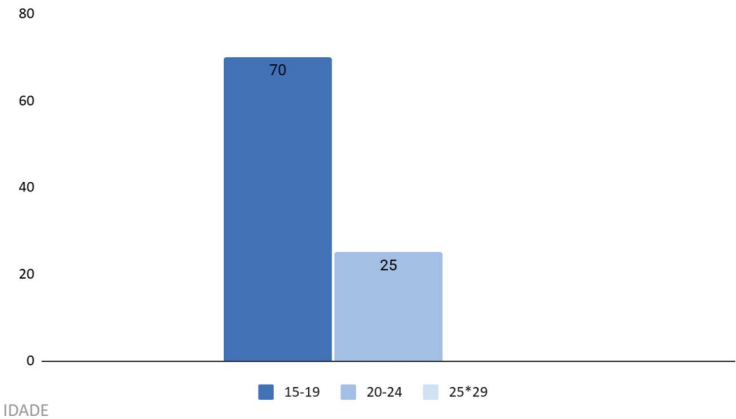
Elaboração: os autores, 2024.

Quando questionados sobre a nomenclatura de seus territórios, a maioria (33) se identifica como moradores de favela, enquanto 9 preferem o termo “comunidade” e 1 menciona o termo “periferia”.

A pesquisa, em sua fase de investigação empírica em São Paulo, realizou grupos focais em uma unidade escolar municipal na Zona Oeste, Butantã. Outros quatro grupos focais foram realizados na unidade Itaquerã da instituição Espro, Zona Leste da cidade, além de dois grupos focais da mesma instituição, situada na Zona Sul, Santo Amaro.

Na pesquisa foi possível compreender não só a diversidade de características dos jovens como também as condições em que vivem e se relacionam.

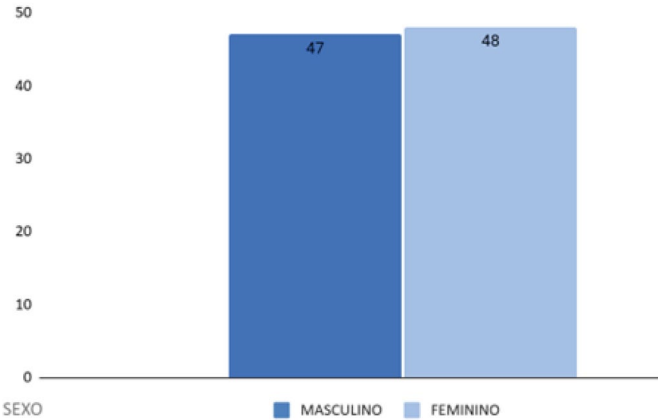
Gráfico 10 — Faixa etária dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

O número total de entrevistados foi de 95 jovens, sendo 70 deles na faixa entre 15 e 19 anos. 25 deles com idade entre 20 e 24 anos e nenhum participante com idade entre 25 e 29 anos.

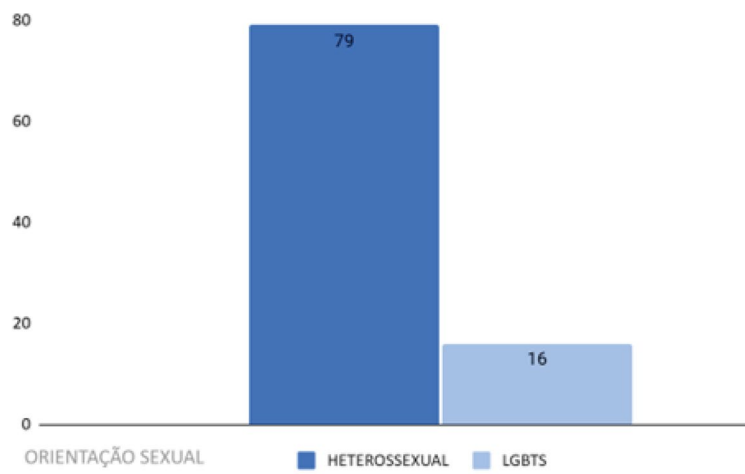
Gráfico 11 — Sexo dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

Foi constatada uma quantidade semelhante de jovens de ambos os sexos, sendo 47 do sexo masculino e 48 do sexo feminino.

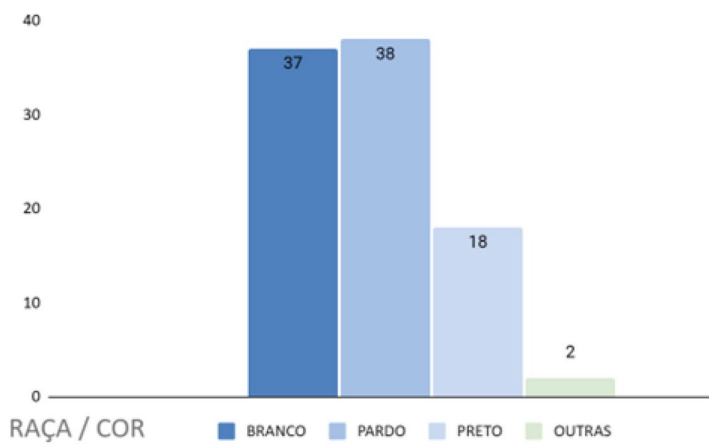
Gráfico 12 — Orientação sexual dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

Em relação à orientação sexual, 79 participantes se identificam como heterossexuais, enquanto 16 se assumem como LGBTQIAPN+.

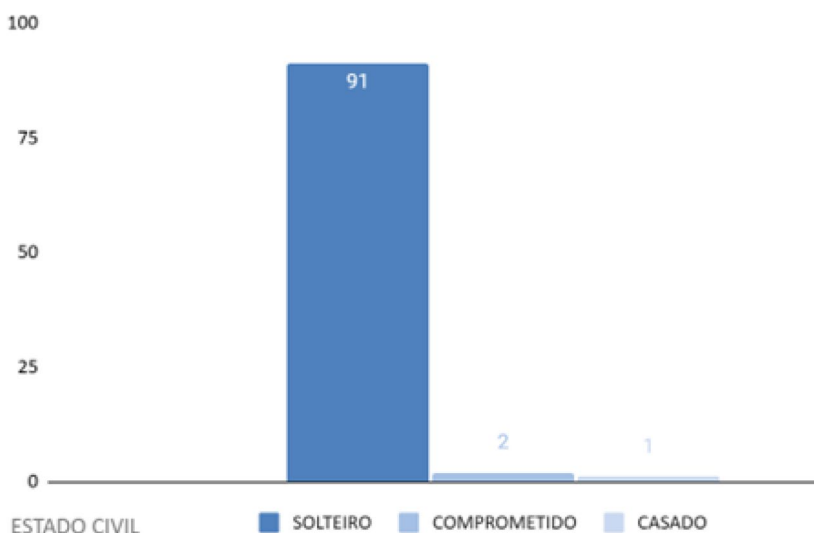
Gráfico 13 — Autoidentificação racial dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

No que se refere à questão racial, há quase uma equivalência entre a quantidade de jovens brancos (37) e pardos (38), 18 deles se consideram pretos e 2 se classificaram como outros (mencionando indígena e amarelo).

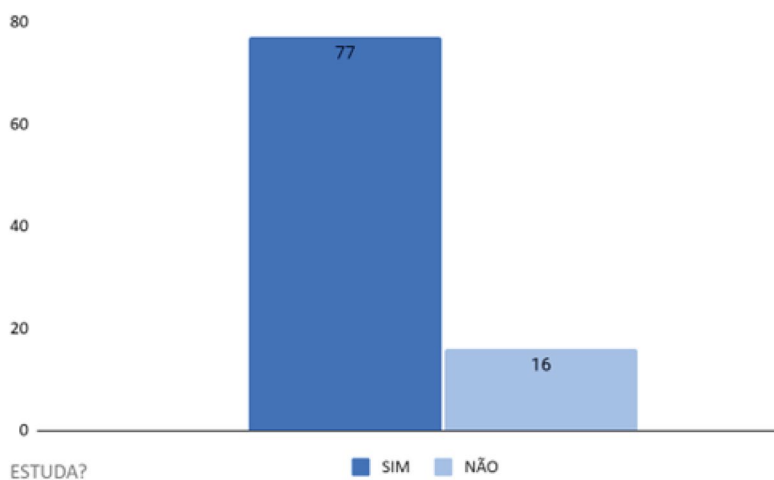
Gráfico 14 — Estado Civil dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

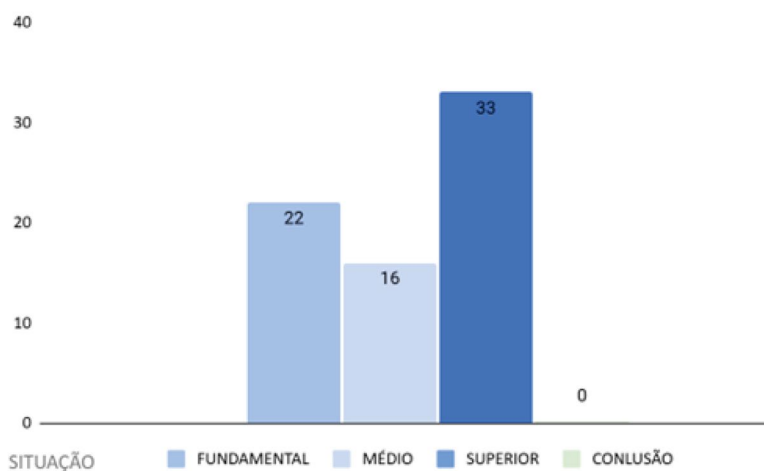
Quase a totalidade dos jovens são solteiros (91), somente 2 são comprometidos e apenas um único jovem é casado.

Gráfico 15.1 — Escolaridade dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

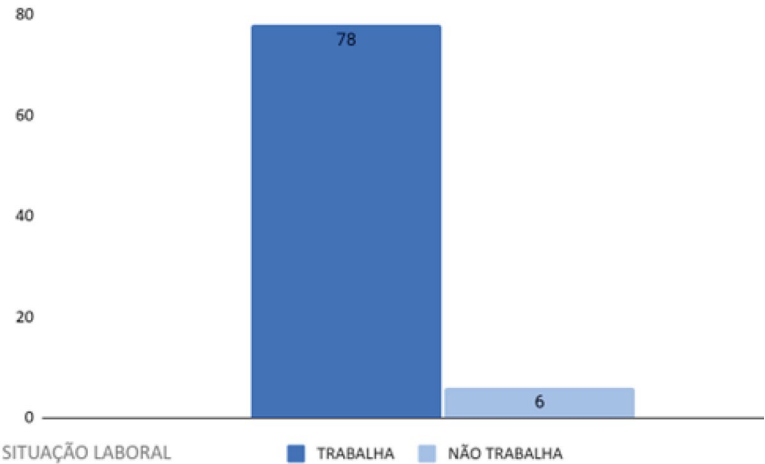
Gráfico 15.2 — Nível de Escolaridade dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

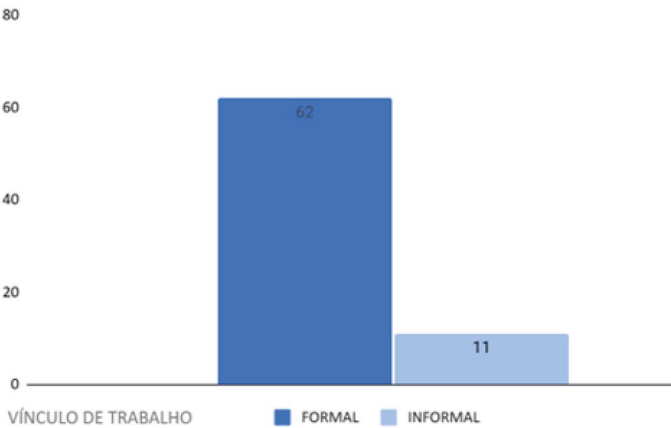
Em São Paulo, 22 jovens estão no último ano do Ensino Fundamental II (9º ano), 33 deles estão no ensino superior, 16 deles estão no ensino médio, sendo estes dois últimos grupos os jovens aprendizes vinculados ao Espro - Ensino Social Profissionalizante. Nenhum jovem concluiu o ensino superior.

16.1 — Situação laboral dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

Gráfico 16.2 — Vínculo de trabalho dos participantes em grupos focais em São Paulo

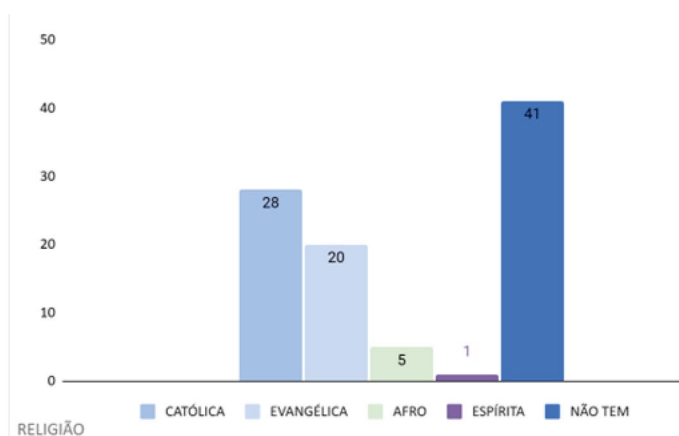


Elaboração: os autores, 2024.

Grande parte dos jovens de São Paulo trabalham (78), devido ao fato que estão, nesta pesquisa, vinculados ao Espro, e essa circunstância os atrela a uma inserção no mercado de trabalho, por meio de contrato de jovem aprendiz. Apenas 16 jovens não trabalham, entre eles, uma parte dos que ainda cursam o Ensino Fundamental.

Mais da metade dos jovens que trabalham estão atuando de maneira formal, por meio da política de inserção de jovens no mercado em empresas de médio e grande portes de diversos setores, como, por exemplo, distribuição e logística, hospitais, entre outras instituições.

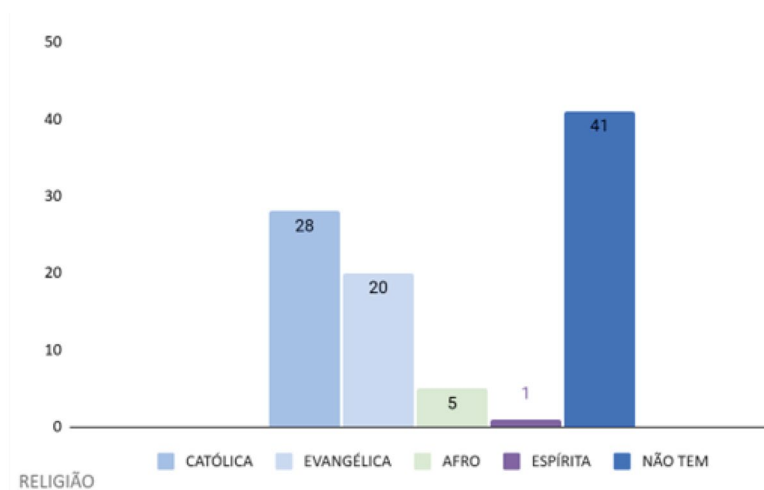
Gráfico 17 — Religião dos participantes em grupos focais no Rio de Janeiro



Elaboração: os autores, 2024.

No aspecto religião, a maioria dos jovens mencionou não ter nenhuma (41), 28 deles são católicos, 20 se declararam evangélicos, 5 deles de religião de matriz africana e apenas 1 se declarou espírita.

Gráfico 18 — Interpretação sobre território dos participantes em grupos focais em São Paulo



Elaboração: os autores, 2024.

Sobre a forma como nomeiam os territórios onde vivem, 34 dos jovens consideram residir na periferia, apenas 13 dizem morar em favelas e nenhum considera morar em comunidade. Vale dizer que muitos não responderam a essa questão.

TERRITÓRIOS SEM PORTAS E SEM MUROS E COM MEDOS: CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOESPACIAL DE JUVENTUDES

Lila Cristina Xavier Luz
Miriam Abramovay
Marcos Vinícius Sales

Introdução

O Brasil é um território habitado por pessoas de várias faixas etárias, gêneros diversos, classes e raças/etnias, atravessados por vivências intergeracionais. Geograficamente extenso, está dividido em regiões marcadas por diferenças do ponto de vista sociocultural e, em especial, por uma extrema desigualdade social e regional. No interior dessas regiões, conformam-se estruturas urbanas cada vez mais desiguais derivadas de processos de globalização que fragmentam e segregam a população brasileira e consolidam políticas de segurança e de mobilidade que isolam territórios inteiros de acesso a serviços.

Quando a pandemia foi decretada, em março de 2020, encontrou-se o país mergulhado em uma crise econômica e política sem precedentes na história. Essa crise foi um norte significativo para as respostas sanitárias adotadas pelos governos em todo o mundo, principalmente frente à ausência de diagnóstico e medicamentos que possibilitassem a cura da doença. Frente a isso, o distanciamento físico foi a primeira medida implementada, e consi-

derada a mais eficiente para a prevenção da doença. No entanto, essa medida, além de impor o controle da mobilidade humana, provocou alterações de comportamentos, em razão da suspensão abrupta de atividades realizadas em espaços públicos — fora de casa. Mas, também, comportamentos foram alterados em razão da desorganização cronológica de um tempo, que estruturava atividades projetadas para serem realizadas.

Apesar da lei estabelecida, ocorreram sucessivas formas de flexibilização de medidas de circulação e permissão para realizar atividades no espaço público. No entanto, em 22 de abril de 2022, quando foi assinada a portaria decretando o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin), houve a necessidade de realizar uma série de ações para implantar a normalidade ou “novo normal”. Sem dúvidas, com esse retorno, apontou-se a necessidade de uma significativa ocupação dos mais distintos territórios, o que vem ocorrendo de forma diversa, a depender das estruturas das cidades/espços.

Em algumas cidades, o transporte coletivo voltou a circular de forma precária, dificultando a retomada de atividades presenciais e prejudicando possibilidades de mobilidades sociais inerentes à vida urbana. Em diversos territórios de várias cidades, essa mobilidade só foi possível em razão do recurso aos aplicativos de transporte. Em outros, o crescimento da violência e a disseminação de formas de controle de corpos em territórios periféricos impuseram uma dinâmica aos processos urbanos, ocasionando o aumento da sensação de medo e, conseqüentemente, a diminuição da circulação de pessoas em espaços públicos.

Esse impacto ocorreu de diferentes formas, principalmente em razão das condições enfrentadas pelos diversos segmentos sociais. Porém, aos jovens em especial, esse retorno ao uso do território foi determinado pela condição econômica; uma parcela desse segmento social não foi afetada pelo isolamento, considerando que a pandemia não a impediu de acessar bens e serviços, visto que suas condições sociais possibilitaram suas permanências em casa, de onde desenvolviam atividades laborais, estudantis, consumo e diversão. A realização dessas atividades, em geral, foi mediada pelo ambiente virtual, com uso de aplicativos para acessar serviços e o suporte de outros sujeitos para realizar o transporte de mercadorias.

Contudo, a maior parcela da população juvenil, vulnerabilizada pelas condições sociais e econômicas — os mais pobres —, continuou circulando pelas ruas das cidades, pilotando motocicletas, para garantir a “sobrevivência” daqueles que permaneciam em “isolamento social”. Parcela que teve limitado seu acesso à educação, ao lazer e a várias outras atividades, mas

não ao trabalho. Exerceu um trabalho precário, como condutor de veículos de duas rodas, controlado por aplicativos, uma das poucas possibilidades de garantir sobrevivência em tempos de aumento de desemprego e de instituição de relações de trabalho sem proteção legal.

O tempo da pandemia foi suficiente para a incorporação de novos conhecimentos sanitários, mas também de novos ritmos de vida, estruturados em um cotidiano cada vez mais marcado pelo esvaziamento do espaço público e do território. O retorno ao “novo normal” foi delineado por diversos processos de renovação urbana, que deram origem a novas formas de espacialidade e territorialidade na cidade, especialmente a consolidação de políticas de segurança para resguardar espaços desocupados, como aqueles localizados nos centros das cidades e nos territórios vulnerabilizados. Políticas de segurança que reforçam e dão origem a múltiplas formas de segregação e fragmentação urbana, conforme destacado por García e Limón López (2024).

Nessa nova dinâmica e ritmo de vida, o território engendra e articula uma diversidade de práticas de indivíduos e grupos socialmente referenciados. Portanto, o objetivo deste texto é refletir acerca de território e territorialidades, categorias que se evidenciaram centrais durante nossos trabalhos de campo, sobretudo para entendermos como tem ocorrido a ocupação de territórios, por jovens, depois de decretado o fim da pandemia. Dessa forma, nossa intenção é apresentar algumas reflexões sobre desigualdades socio-territoriais de vida em territórios particulares. A reflexão é desenvolvida com base na investigação que produziu informações recolhidas durante os encontros realizados para dialogar com jovens em grupos focais, e para observar e identificar diferenças e semelhanças presentes nesses territórios.

Neste texto, o tema do território e das territorialidades é objeto de reflexão para iluminar e animar o debate, pois os jovens em seus relatos expõem o quanto o território influencia suas visões de mundo, seus cotidianos e suas vidas de um modo geral. Território é entendido como um espaço de possibilidade de apropriação e transformado pela ação humana, carregado de relações sociais, econômicas e políticas, ou seja, um espaço vivido e transformador (Santos, 1988). Um espaço marcado pela história e pelas relações de poder, onde a vida social se manifesta e se realiza. Independentemente do território onde encontramos jovens para dialogar, seja em favelas do Rio de Janeiro, em bairros periféricos de São Paulo e de Teresina ou em zona rural de cidades do Piauí, escutamos relatos acerca de um tipo de território singular e com dinâmicas surpreendentes, capazes de possibilitar uma identificação, análise e compreensão acerca dos usos, práticas, dificuldades e diferenças relatadas por jovens nesses territórios.

Este capítulo está dividido da seguinte forma: 1) discutem-se algumas referências teóricas acerca de território e territorialidade; 2) em seguida, há uma discussão sobre os territórios onde os jovens transitam, tendo como base empírica relatos de jovens residentes em favelas da cidade do Rio de Janeiro; 3) analisa-se território e mobilidade e diversas formas de violências enfrentadas por jovens mulheres no transporte coletivo na cidade de São Paulo; 4) faz-se uma reflexão centrada nas desigualdades vividas por jovens em territórios rurais do Piauí. Por último, realiza-se as considerações finais sobre o tema tratado.

Nos três estados envolvidos na investigação, foram várias e diversificadas as estruturas urbanas onde jovens circulam para realizar as mais diversas atividades. Em todas elas identificamos condições distintas e desiguais de uso do território, sobretudo em razão de processos de estruturação orientados pela segregação socioespacial. Essa segregação materializa-se de forma espacialmente distinta, conforme pode ser observado a partir das configurações destacadas acerca dos territórios onde encontramos jovens para dialogar em grupos focais, no contexto da pesquisa.

Território e territorialidade: práticas e usos diversos

Muitos autores se debruçam sobre esse conceito, mas não é o objetivo fazer uma genealogia do termo. O que se discute é a centralidade do território e das territorialidades na vida dos jovens, reconhecendo que, a partir do território, são elaborados processos de enraizamento e desenraizamento.

O território começou a ser pensado a partir da sua dimensão geográfica. Embora esta seja relevante, não se sobrepõe à sua dimensão social, já que ele se constitui e é significado pelas relações individuais e coletivas. De acordo com Reis (2005), os territórios não são, tão somente, paisagens: são atores, interações, poderes, capacidades e iniciativas – condição própria e lugar específico nas ordens (e nas desordens) sociais.

A noção de território é entendida num sentido amplo. Os seres humanos se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam a outros seres humanos e seus fluxos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação e de

construção interna. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari, Rolnik, 1986, p. 323):

Mesmo que um dia eu não more mais aqui, quero lutar por mais oportunidades para a gente crescer (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O que eu mais curto na favela é que sempre tem algo rolando. Tem os bailes que são a alma daqui, com todo mundo dançando e se divertindo. Também tem o futebol nas ruas, onde os moleques se encontram pra jogar. Aqui, o lazer é simples (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O conceito de território, segundo Deleuze e Guattari (1995, 1997b), está intimamente ligado à ideia de espaço, mas vai além de uma mera delimitação geográfica. Para eles, território não é apenas um espaço físico com fronteiras definidas. Ele envolve aspectos simbólicos e afetivos, sendo construído através de práticas e interações. O território, assim, não é dado, mas sim algo que se faz e se refaz, sendo criado por relações de poder, de cultura e de subjetividade. Esses processos, para esses autores, implicam na territorialização, desterritorialização e reterritorialização (Zourabichvili; Goldstein, 2004), sendo movimentados por uma série de correlações de força:

Às vezes, eu penso em sair daqui, mas depois lembro que é aqui que me criei e tenho meus amigos. Isso é algo que eu não quero perder. A gente tem acesso à praia, temos essa paisagem tão bonita. Precisamos cuidar desse lugar (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A gente se fortalece na dificuldade, a galera se apoia e isso é lindo de ver. Mas o perigo é real, não dá pra negar. A polícia entra sem avisar, o tráfico controla muita coisa e, às vezes, eu fico pensando até quando a gente vai conseguir viver assim. Mesmo com tudo isso, eu amo esse lugar. Quero ficar aqui, mas também quero ver as coisas mudarem, sabe? (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Deleuze e Guattari (1995) introduzem a ideia de “desterritorialização”, um processo em que um território é desfeito ou reconfigurado. Isso pode ocorrer por diferentes razões, como uma mudança nas práticas sociais, políticas ou culturais de um grupo. A desterritorialização é, então, uma forma de questionar a estabilidade do território e a ideia de que ele é algo fixo. O território, para esses autores, está em constante transformação, não sendo algo estático.

As territorialidades, escritas no plural para destacar seu aspecto diverso, por outro lado, estão relacionadas ao modo como os indivíduos e os grupos ocupam e dão sentido ao território. Ela envolve o controle, a organização e a significação de um espaço, por meio de práticas sociais, culturais e políticas. Assim, as territorialidades estão sempre em movimento, sendo negociadas e disputadas. Esse conceito contribui para entender como as pessoas constroem sua identidade em relação ao espaço que ocupam:

Eu cresci aqui e, apesar dos problemas, a comunidade é minha casa, sabe? É onde me sinto à vontade, onde conheço todo mundo. Eu gosto de ir as festas de rua. Mas, ao mesmo tempo, tem a violência que pesa. Já vi muito amigo meu sofrendo com a polícia batendo sem motivo. É triste, porque a gente só quer viver em paz. Quero continuar aqui e ajudar a melhorar as coisas (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Na favela, a gente aprende a ser forte, sabe? A cultura daqui é diversa. Tem tantas coisas acontecendo que eu não conseguiria te descrever com exatidão. Já passei por situações de medo que marcaram minha vida aqui, e às vezes me pergunto como seria viver num lugar sem isso, mas não consigo me imaginar fora daqui. O custo de vida compensa demais. Não conseguiria morar na Zona Sul se não fosse aqui. Então, já que estou aqui, por que não fazer algo para melhorar? (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Outro ponto importante para Deleuze e Guattari (1995, 1997b) é que o território não é algo isolado. Ele está sempre conectado a outros territórios. Isso significa que há uma rede de interações entre diferentes territórios, que se influenciam e se transformam mutuamente. É preciso pensar as intersecções, as margens, as beiradas. Dessa forma, o território nunca é fechado em si mesmo, mas parte de uma rede maior de relações.

A noção de território também se refere à repetição de certas práticas, sons e gestos, hábitos de convivência que marcam e delimitam o espaço.

Essas repetições podem ser vistas como “ritornelos”¹, que são sinais de que um território está sendo construído ou reivindicado. Esse conceito pode ser exemplificado pela maneira como as pessoas criam rotinas e rituais em suas casas, bairros ou cidades, definindo e reforçando seus territórios por meio dessas repetições:

Eu adoro os eventos que a comunidade organiza. O pessoal daqui sabe fazer uma festa. Então sempre tem alguém organizando alguma coisa pra reunir a galera. E tem também os grupos de dança que ensaiam na praça, as aulas de música pros jovens... A favela tem muito lazer, muita cultura. Não existe final de semana parado nesse lugar (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O território se afirma como um conceito dinâmico, que envolve não apenas o espaço físico, mas também aspectos culturais, subjetivos e simbólicos. As territorialidades, por sua vez, dizem respeito à maneira como os indivíduos e grupos constroem, ocupam e atribuem significados aos espaços. Esses conceitos são fundamentais para entender o movimento constante de transformação e reconfiguração do espaço e das relações sociais.

O conceito de território também é amplamente discutido por autores brasileiros, tanto na sociologia quanto na psicologia. Um dos principais sociólogos a tratar dessa questão é Milton Santos (1993). Para ele, o território também não se limita ao espaço físico, mas é composto por elementos naturais e humanos, além de ser atravessado por dinâmicas sociais, políticas e econômicas. O território, segundo o autor, é um espaço vivido, onde a vida cotidiana acontece, e suas características são determinadas pelas interações que ocorrem ali.

Segundo Reis (2005), incorporar o território como fundamento de análise de realidade, alimenta o interesse de compreender por que motivos essa dimensão apresenta diferentes estratégias, realidades e formatações. Portanto, possibilita uma compreensão da diversidade e da complexidade presente. O autor divide seu estudo em duas abordagens pautadas na compreensão das mobilidades ou na genealogia dos processos, pois:

Uma coisa e outra obriga a interpelar o território: por que razão é que ele atrai ou repele; por que razão se gera ali, e não noutro sítio, dinâmicas ou déficits? A interrogação sobre

1 Num sentido geral, chamamos de ritornelo todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais (Deleuze; Guattari, 1997a).

a genealogia é mais forte e exige uma resposta mais profunda que a interrogação sobre a mobilidade. A razão consiste nisto: a esta última basta considerar o território como suporte de localizações, local de recepção, ao passo que a primeira atribui ao território – ele próprio – um papel ativo, uma ação interveniente nos processos que se pretendem analisar. Esta última preocupação situa-nos já num campo radicalmente novo. Exige uma epistemologia do território (Reis, 2005, p. 52).

Na obra de Rogério Haesbaert (2004a, 2004b), outro importante sociólogo brasileiro, o conceito de território é tratado de forma multifacetada. Ele introduz a ideia de “territorialidades”, ou seja, múltiplas formas de ocupação e controle do espaço. Para Haesbaert, as territorialidades são resultado de diferentes formas de poder e de como os grupos sociais se organizam no espaço. O território, nesse sentido, não é homogêneo, mas sim o palco de disputas e negociações constantes, refletindo as diversas formas de organização social.

As disputas e negociações constantes nas favelas, muitas vezes, envolvem um confronto direto ou indireto com o poder paralelo representado pelo tráfico de drogas. O tráfico, que se estabelece como uma forma de “governo” não oficial nesses territórios, exerce controle sobre a vida cotidiana dos moradores, impondo suas próprias regras e soluções para problemas locais, em substituição ao Estado, cuja presença é limitada ou ausente. A negociação entre os moradores e o tráfico envolve dinâmicas de sobrevivência, em que muitas vezes a favela se vê refém de interesses criminosos, dificultando ainda mais o acesso a direitos fundamentais. Essas disputas tornam o ambiente mais tenso e violento, mas também evidenciam um tipo de resistência aos moradores, que precisam mediar suas vidas entre as imposições do tráfico e intervenções estatais, em uma realidade marcada pela marginalização e pela exclusão social:

No morro tem cultura, tem projetos sociais, tem festas acontecendo. A gente sabe da violência, sabe onde o tráfico está e quem são as pessoas envolvidas. Tem algumas regras que eles colocam e nós precisamos respeitar. Eu tento manter distância e seguir a minha vida aproveitando as coisas boas. Entrei no projeto para aprender a fazer algo a mais pela comunidade (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

As territorialidades, assim, podem ser vistas como a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem e mantêm sua presença em um espaço. Na sociologia brasileira, há um reconhecimento de que o controle do território

envolve tanto questões materiais, como moradia e infraestrutura, quanto imateriais, como o pertencimento cultural e as tradições. Essa visão é importante para entender como diferentes grupos, como comunidades urbanas ou rurais, se organizam e defendem seus espaços.

Na psicologia, o conceito de territorialidade pode ser trabalhado como a maneira com que as pessoas constroem suas identidades em relação ao ambiente que ocupam. Por exemplo, o sentimento de pertencimento a um bairro ou a uma cidade está relacionado à forma como as pessoas percebem e atribuem significado a esses espaços. A relação emocional com o território pode ter grande impacto no bem-estar psicológico dos indivíduos, influenciando desde o apego ao lugar até a forma de se relacionar com o mundo.

Portanto, tanto na sociologia quanto na psicologia brasileiras, o território e a territorialidade são entendidos como conceitos dinâmicos e complexos, que envolvem não apenas o espaço físico, mas também as interações sociais, culturais e emocionais. O território é mais do que um local geográfico: é um espaço vivido e disputado, onde se constroem identidades, memórias e relações de poder.

O conceito de território e de territorialidades é fundamental para compreender as realidades das juventudes que vivem em favelas, pois o espaço que habitam influencia diretamente suas vidas, suas relações e a maneira como constroem suas identidades, bem como o pertencimento a esses locais. O território das favelas não é apenas um espaço físico, mas um lugar carregado de significados sociais (muitas vezes, pejorativos), culturais e políticos. Nele, os jovens desenvolvem uma forte relação de pertencimento, muitas vezes associada à identidade da comunidade onde vivem. Essa relação afeta diretamente como eles enxergam o mundo e suas oportunidades dentro dele.

As territorialidades, nesse contexto, podem ser vistas como a maneira pela qual esses jovens ocupam, defendem e se apropriam do espaço da favela. Vivendo em um território historicamente marginalizado e estigmatizado pela sociedade, os jovens de favelas enfrentam desafios tanto externos, como a discriminação e a exclusão social, quanto internos, como as dinâmicas de violência e disputa por poder dentro da própria comunidade. A territorialidade torna-se, assim, uma forma de resistência e sobrevivência, em que esses jovens buscam proteger e valorizar o espaço que habitam, construindo vínculos afetivos e de solidariedade com o lugar.

Territórios de movimentação, (in)seguranças e outras marcas da cidade do Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro, encontramos os jovens nos territórios da Rocinha, Tabajaras, Babilônia, Vidigal, Gardênia Azul e Cidade de Deus. Todos eles apresentam características em comum, pois começam a ser organizados no início do século XX, no *boom* do processo de industrialização e urbanização da então capital federal. Esse processo é impulsionado com a presença de nordestinos migrantes que geralmente atuavam na construção civil e em serviços domésticos.

A formação de outras comunidades é marcada pela presença de pescadores e trabalhadores de serviços gerais que construíram suas moradias em condições precárias, em razão da ausência de políticas habitacionais voltadas para as camadas mais pobres da população. Desse modo, sem condições de moradia nos bairros formais, se organizaram para ocupar encostas de morros para construir suas casas. Apenas duas das poucas favelas a que tivemos acesso foram estruturadas de forma diferente: a Cidade de Deus e a Gardênia Azul.

A Cidade de Deus, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, foi criada em 1966 pelo governo do Estado como parte de uma política de remoção de favelas que visava desocupar áreas nobres da cidade e reassentar seus moradores em locais periféricos. Originalmente planejada como um conjunto habitacional para famílias de baixa renda, recebeu uma grande quantidade de pessoas oriundas de diferentes favelas, o que contribuiu para uma rápida ocupação e um crescimento desordenado. Esse processo, combinado com a falta de infraestrutura adequada e serviços públicos insuficientes, resultou em condições de vida precárias, que foram agravadas ao longo das décadas seguintes.

Já a Gardênia Azul, também localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, remonta à década de 1950, quando as terras da região foram loteadas por José Padilha Coimbra, que deu nome aos loteamentos em homenagem às suas flores prediletas: Vitória Régia e Gardênia Azul. No entanto, o processo de ocupação da área se intensificou na década seguinte, impulsionado pela migração e pela falta de moradias acessíveis na cidade, configurando-se como uma ocupação irregular e espontânea.

A partir da quarta metade do século XX, essas favelas se defrontam com o avanço do tráfico de drogas, que imprimiu mudanças diversas nas comunidades cariocas, inclusive em algumas onde dialogamos com jovens. Esse fato potencializou organizações como as milícias — grupos formados por ex-agentes da segurança pública que vivem em constantes disputas com o tráfico de drogas, e responsáveis por uma série de atividades ilegais, como a prestação de serviços essenciais—, aumentando sobremaneira as violências; ausência do poder público expressa na falta de serviços básicos, como saneamento, internet, iluminação, habitação, transporte e, principalmente, segurança:

Para mim, o melhor daqui é a sensação de comunidade. Todo mundo se ajuda, ninguém te deixa na mão. Se falta comida, tem sempre um vizinho pra ajudar, se alguém tá mal, a galera se junta pra dar apoio. Mas não dá pra ignorar o medo de que a gente sente todo dia, né? A gente tá sempre no meio do fogo cruzado entre a polícia e o tráfico. Isso mexe com a cabeça, mas eu acredito que dá pra mudar esse cenário. (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A política/ação governamental, conhecida como Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), inaugurada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro em 2008, tinha como foco comunidades que concentravam historicamente a população pobre e que vinha sendo vitimizada por ações do tráfico de drogas, do crime organizado, além de serem palco de inúmeras violências, acumulando, portanto, vulnerabilidades sociais. As UPPs foram consideradas como uma nova forma de fazer política no campo da segurança pública, via ação de uma polícia que se pretendia ser elo com as populações das comunidades; que seria mais qualificada, a fim de evitar seu envolvimento em situações de corrupção e desrespeito aos direitos humanos.

Esta iniciativa foi de grande visibilidade e tentou modificar as dinâmicas de violência presentes nas favelas. Entretanto, o projeto não se consolidou, apesar de existir resquícios dele. A falta de êxito se deve, em parte, a não participação dos moradores locais e, sobretudo, pela dificuldade de desarticular o tráfico de drogas, um poder muito forte nesses locais.

Existem muitas semelhanças no processo de formação de cada favela citada. Desde o surgimento, esses locais insurgem como territórios de relevante potencial, seja culturalmente, por meio do desenvolvimento de ações

solidárias, no fortalecimento da economia local e na mobilização por lutas coletivas. Podemos dizer que existe uma identidade para o morador de favela, que é visto de forma preconceituosa diante da sociedade. Uma das lutas significativas é para romper com este estereótipo:

A favela tem uma energia única. Eu quero ajudar a transformar esse lugar, fazer a favela ser um espaço de resistência e orgulho (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Aqui na favela, o lazer é diferente, é na rua, no meio do povo. A gente se encontra na quadra pra jogar bola, solta pipa, faz churrasco com os amigos. No fim de semana, tem roda de samba, tem funk rolando e tem culto da igreja também. A praça serve para tudo e todos. A galera da comunidade se junta e sempre tem uma festinha, um pagode. É um clima que só quem mora aqui entende, uma energia boa, que faz a gente esquecer um pouco os problemas (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Os jovens moradores de favelas enfrentam uma realidade marcada pela desigualdade, que molda significativamente suas oportunidades e vivências. Majoritariamente negros e pardos, eles são constantemente impactados pela falta de acesso a recursos básicos, como educação, saúde e segurança pública. Essa combinação de fatores favorece a reprodução de ciclos de pobreza e exclusão social, perpetuando as condições precárias em que muitos desses jovens vivem.

Na divisão geográfica do Rio de Janeiro, favela e bairro também podem estar localizados numa mesma zona, e em geral, separada por uma avenida. Essa separação é conhecida por uma relação adversa entre a favela e o “asfalto”. Relação que reflete, por exemplo, a divisão social, espacial e simbólica entre as áreas mais pobres e marginalizadas (favelas) e as partes urbanizadas e privilegiadas da cidade, representadas pelo “asfalto”. O termo “asfalto” é utilizado no Brasil para designar as áreas onde vivem, predominantemente, as classes média e alta, com infraestrutura urbana consolidada, acesso a serviços públicos de qualidade e presença do Estado. Essa oposição evidencia as desigualdades socioeconômicas, culturais e de direitos, em que as favelas, com frequente falta de saneamento básico, serviços públicos essenciais e segurança, são vistas como territórios à margem da cidadania plena. A divisão entre favela e asfalto não é apenas geográfica, mas também

uma linha que separa realidades profundamente distintas, marcadas pela exclusão e pela estigmatização dos moradores dessas periferias.

Os jovens descrevem alguns comportamentos nocivos de alguns moradores que reforçam a imagem síntese que a favela tem na sociedade: um lugar sujo, feio, precário e repleto de pessoas com maus hábitos. Tais aspectos provocam sentimento de vergonha e indignação, desejo de migrar, o que pode afetar o sentimento de pertencimento:

Uma coisa que me incomoda muito aqui na favela é o pessoal jogando lixo na rua. Não é todo mundo, mas sempre tem aqueles que, em vez de esperar o caminhão do lixo, jogam qualquer coisa no beco ou nos terrenos baldios. Isso atrai rato, mosquito, e aí o problema fica maior para todo mundo. Já tentaram fazer campanhas de conscientização, mas parece que tem gente que não entende que isso prejudica a própria comunidade (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Outro dia vi uns caras jogando entulho no rio que passa aqui perto. Fiquei indignado, porque a gente já sofre com enchente, e esse tipo de coisa só piora a situação. Quando chove, o rio transborda, e o lixo volta tudo pra rua, pro quintal da galera. É um ciclo que não acaba. O pessoal não percebe que tá destruindo o próprio espaço. Se todo mundo cuidasse melhor, a gente não teria tanto problema quando vem a chuva forte (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Eu vejo direto o pessoal jogando lixo na escadaria que dá acesso às casas lá de cima do morro. É garrafa de vidro, sacola com resto de comida, até móvel velho. Isso é perigoso, porque pode machucar alguém que tá subindo ou descendo. Além disso, fica um cheiro horrível, sem falar na quantidade de bicho que aparece. Já tentaram colocar placa avisando, mas parece que tem gente que não liga pro coletivo, só pensa no próprio conforto (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

São realidades marcadas por falta de saneamento que tornam conflituosa a vida em comunidade, mas que, ainda assim, não comprometem a construção de solidariedades em momentos importantes como aquele vivido na pandemia. Nesse sentido, os jovens descrevem incontáveis situações de mobilização comunitária, como por exemplo, na pandemia, onde renunciaram à quarentena para ajudar em projetos sociais:

Muita gente aqui na Rocinha perdeu o emprego por causa da pandemia e então nós trabalhávamos num projeto social que distribuía cestas básicas para as pessoas que precisavam na época (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A solidariedade também se dá em situações de extrema penúria, como por exemplo: a falta de luz e dificuldades financeiras:

Aconteceu que ficamos sem luz um bom tempo e meu marido, como é eletricitista, como um bom morador da Rocinha, puxou um cabo não sei de onde e veio subindo até nossa casa. Então, no nosso beco, eu era a única que tinha luz [...]. Eu, com minha boa vontade, mesmo não gostando dela, puxei uma extensão para ela e outros vizinhos (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Todo mundo sabe que morar em favela não é algo fácil. A gente lida com algumas situações no dia a dia que só é possível suportar com a ajuda. Tem muita gente que passa dificuldade com alimentação, que o salário não dá para o mês todo e a comunidade se movimenta para não deixar aquela família passar fome. Eu acho que a dificuldade une as pessoas da favela (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Os jovens analisam que a solidariedade é uma característica do brasileiro e, principalmente, dos moradores de comunidades:

Aqui na Rocinha, eu já vi várias situações de solidariedade. Se alguma casa pega fogo, o pessoal ajuda numa vaquinha, ajuda numa limpeza. Eu acho que na Rocinha, mesmo tendo um pessoal de nariz em pé, o pessoal se ajuda muito. Eu acho que isso é do brasileiro, quando a parada aperta, a gente se ajuda. Aqui já tiveram deslizamentos e o pessoal vai ajudar com doações e a salvar o que sobrou das coisas... (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A união diante de uma situação extrema incentiva o trabalho conjunto de moradores:

Teve uma vez que a casa de um vizinho pegou fogo. Foi um desespero, mas a comunidade se uniu rapidinho. Em questão de horas, todo mundo tava lá, levando comida, roupa,

colchão... Quem não tinha o que doar, ajudava a limpar, a reconstruir. No fim das contas, a casa foi reconstruída com a ajuda de todo mundo. Essa união aqui é incrível, ninguém fica sozinho no perrengue (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Eu nunca vou esquecer de quando choveu muito e várias casas ficaram alagadas. Minha tia perdeu tudo. No outro dia, o pessoal da comunidade se juntou e organizou um mutirão. Todo mundo ajudou, cada um do jeito que podia. A gente limpou a casa, lavou as roupas, e algumas pessoas doaram móveis que estavam sobrando. Foi bonito ver o pessoal se unindo para ajudar, ninguém esperando nada em troca. Aqui, se um cai, os outros levantam (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O controle e o sentido de pertencimento ao território da favela também estão relacionados à construção de identidade desses jovens. Em um contexto em que o território é frequentemente criminalizado e associado à violência, muitos jovens encontram no território uma fonte de orgulho e resistência, reforçando sua identidade com base nas experiências e nos valores da comunidade. Isso pode ser observado na cultura local, na música (como o funk), na arte de rua e em outras expressões culturais que emergem desses espaços, que são formas de reafirmar a importância do território na construção de suas subjetividades:

As pessoas daqui são guerreiras, porque cada dia é uma batalha. A solidariedade entre os moradores é o que faz funcionar. Queria muito que a gente pudesse viver aqui sem medo constante. Quero ver a favela ser respeitada e cuidada de verdade (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

No entanto, a relação desses jovens com o território também envolve contradições. Muitos jovens das favelas almejam transcender as limitações impostas por ele, buscando acesso à educação, ao trabalho e à mobilidade social fora dos limites geográficos e simbólicos da comunidade. A desterritorialização, nesse sentido, pode ser um desejo desses jovens, que veem no “mundo lá fora” a possibilidade de conquistar novos horizontes. Contudo, mesmo ao sair da favela, eles continuam carregando a marca de sua territorialidade, o que pode tanto abrir quanto fechar portas, dependendo do contexto:

Eu acho que a questão não é sair da comunidade, mas sim mudar a visão que as pessoas de fora têm da comunidade (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A territorialidade na favela também é marcada pela violência, com grupos armados controlando partes significativas do território. Para os jovens, isso significa viver em um espaço cujas fronteiras invisíveis delimitam onde podem ou não circular em segurança. A violência territorializada impõe regras e limites à mobilidade desses jovens, que muitas vezes têm que lidar com a tensão constante entre pertencimento e perigo. Ao mesmo tempo, a presença de projetos sociais e coletivos culturais dentro da favela oferece uma alternativa para que os jovens ressignifiquem o território e se apropriem dele de maneiras construtivas, construindo outras territorialidades.

O projeto Pacto pela Juventude², promovido pela Secretaria Especial da Juventude Carioca, busca formar jovens líderes nas comunidades, tendo como uma de suas consequências processos de desterritorialização-reterritorialização, ao incentivar que os jovens identifiquem problemas locais e promovam a transformação nas comunidades onde vivem. O projeto coloca em questão a imagem síntese das comunidades e mobiliza os sujeitos a criarem outra imagem para aquele local com o objetivo de superar barreiras geográficas e simbólicas que costumam restringir os moradores das favelas.

Ao capacitar jovens para assumirem papéis de liderança, o projeto possibilita que eles transcendam as fronteiras impostas pela estigmatização de seus territórios. Essa iniciativa das juventudes permite que esses sujeitos não só atuem localmente, mas também se conectem a espaços de decisão política, econômica e social tradicionalmente reservados ao “asfalto”, promovendo um movimento de inserção em outras esferas da sociedade.

A desterritorialização ocorre, também, quando esses jovens líderes passam a representar suas comunidades fora das favelas, levando suas demandas para além dos limites do território em que vivem. O Pacto pela Juventude oferece ferramentas de formação cidadã, incluindo capacitação em políticas públicas, empreendedorismo social e comunicação, sustentabilidade e cultura, que ampliam suas possibilidades de atuação. Com isso, esses jovens rompem com a lógica da segregação urbana, superando o estigma e a invisibilidade que as comunidades costumam enfrentar. Eles se tornam vozes ativas em diferentes espaços da cidade, ampliando a representação de suas realidades.

O projeto incentiva a construção de redes de apoio e articulação entre diferentes comunidades e bairros, conectando jovens de diferentes origens

2 Disponível em: <https://juv.prefeitura.rio/pacto-pela-juventude/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

e promovendo uma identidade coletiva que vai além dos limites físicos da favela. Ao promover o intercâmbio de experiências e a solidariedade entre diferentes territórios, o Pacto pela Juventude contribui para que esses jovens líderes não sejam vistos apenas como representantes de suas próprias comunidades, mas como atores políticos relevantes para a construção de uma cidade mais integrada e justa. Essa movimentação redefine as relações entre a favela e o asfalto, ao trazer novas vozes e perspectivas para a esfera pública.

Trabalhar a partir do projeto Pacto pela Juventude nos possibilitou compreender o tema do território a partir da riqueza cultural que emerge nesses espaços. A música, a arte e as expressões culturais locais não apenas reafirmam o pertencimento territorial, mas também oferecem meios para que esses jovens se apropriem do espaço de forma positiva, enfrentando o estigma. Estudar a territorialidade permite reconhecer essas produções como parte fundamental da identidade e das lutas desses jovens, valorizando a favela como um território de resistência e criatividade, e não apenas de violência e precariedade.

O território tem a sua efemeridade na medida em que os sujeitos, ao se deslocarem, carregam consigo significados, memórias e experiências que reconfiguram as fronteiras físicas e simbólicas desses espaços. O conceito de território não é fixo ou imutável, pois ele é continuamente ressignificado pelos indivíduos que o habitam e pelas suas interações com outros espaços. Ao se deslocarem, seja para trabalhar, estudar ou buscar novas oportunidades, os sujeitos levam consigo aspectos de sua territorialidade, transformando as relações que constroem com os novos lugares por onde passam.

Essa efemeridade também está relacionada ao processo de desterritorialização, em que o apego ao território de origem não desaparece, mas se transforma diante de novos contextos. Mesmo ao sair do espaço geográfico, por exemplo a favela, os jovens continuam carregando sua identidade territorial, que pode tanto ser um fator de resistência quanto de exclusão, dependendo do ambiente que encontram. Dessa forma, o território vai além de um lugar físico, e se torna uma dimensão subjetiva e relacional que acompanha o indivíduo.

Territórios de vai e vem na cidade de São Paulo: entre “trilhos” e “rodas”

São Paulo é a segunda maior metrópole da América Latina. Porém, é um território protagonizado por dinâmicas de desigualdades socioespaciais cada vez mais crescentes. O planejamento da cidade ocorreu a partir de políticas de gentrificação, como consequência da especulação imobiliária que expulsou os antigos moradores para espaços longínquos, sem nenhuma infraestrutura. Implicando, por um lado, o aparecimento de espaços invisibilizados, que são os bolsões de miséria — favelas —, onde passou a viver a população empobrecida por esse sistema de exploração, e, por outro, o encastelamento de vários conjuntos habitacionais protegidos constantemente. Construindo, assim, a imagem de cidade desenvolvida, exemplo de desenvolvimento do país.

Dessa forma, à medida que a cidade crescia, sua a população ocupava espaços, combinando territórios com “contrastes impressionantes de riqueza ostensiva e extrema pobreza, muitas vezes, vivendo lado a lado, o novo padrão de segregação espacial revela-se com clareza” (Caldeira, 1997, p. 156). Segundo a autora:

Analisar a forma exagerada de um processo é uma maneira de iluminar algumas de suas características que poderiam passar despercebidas noutras situações. É como olhar uma caricatura. Assim, o caso extremo de segregação espacial de São Paulo ajuda a detectar um padrão que vem se espalhando por cidades do mundo todo, entre elas Los Angeles, ainda que geralmente de forma menos severa e explícita (Caldeira, 1997, p. 156).

Essa configuração permite que a elite brasileira evite o encontro com os pobres, já que circular pelos mesmos espaços é quase imaginável. Como consequência desse modelo, os habitantes dessa cidade sofrem os efeitos constantes de processos de segregação, sobretudo, relacionados ao acesso a espaços em que desenvolvem atividade de estudo, trabalho, lazer.

Na cidade de São Paulo, segundo Maricato (2003), os processos de segregação espacial iniciam-se na década de 1980. Portanto, é nesse período que:

A extensão das periferias urbanas (a partir dos anos de 1980 as periferias crescem mais do que os núcleos ou municípios centrais nas metrópoles) tem sua expressão mais concreta na segregação espacial ou ambiental configurando imensas regiões nas quais a pobreza é homogeneamente disseminada. Pela primeira vez na história do país registram-se extensas áreas de concentração de pobreza, a qual se apresentava relativamente esparsa nas zonas rurais antes do processo de urbanização. A alta densidade de ocupação do solo e a exclusão social representam uma situação inédita (Maricato, 2003, p. 153).

No contexto atual, essa realidade determina o movimento dos jovens paulistanos com quem conversamos, de forma emblemática, especialmente pela importância que São Paulo empresta à sociedade brasileira como resultado da noção que carrega de ser o maior centro produtivo do país. Essa é uma realidade que permite a intersecção de múltiplos processos de segregação em torno da movimentação para a realizar diversos fazeres cotidianos, como o deslocamento casa-trabalho-casa. Em geral, esses deslocamentos são condicionados por realidades distintas de acesso ao transporte coletivo, que possibilitam conexões e acesso a território só vividos na condição de trabalhadores, conforme pode ser observado no relato:

Pra ser sincero, eu gasto quatro horas de viagem. Duas pra ir, duas pra voltar. Eu moro aqui próximo do Itaquerão, só que eu trabalho lá no **Faria Lima**. Então, é duas horas daqui até lá. Eu trabalho das dez às quatro. Então, de lá eu já saio, vou de casa pra escola (Grupo Focal, São Paulo, 2024, grifo nosso).

O relato anterior é de uma jovem que mora em Itaquera, na Zona Leste, e trabalha na Zona Central da cidade, e, dessa forma, ocupa parte significativa da sua vida nesse deslocamento. Um deslocamento que implica a experiência de dois mundos que se contrapõem pelas condições socioeconômicas. O espaço da Faria Lima é o exemplo de ostentação, do “bem viver”, que para essa jovem só pode ser experienciado como espaço de trabalho.

O tempo despendido no transporte é reforçado pelo relato desta outra jovem, o que acarreta a falta de tempo para “descansar” e “pensar sobre a vida”:

Da escola, eu vivo no transporte, pegando o transporte público. Então, eu chego em casa lá para as 11h, por aí. Tomo banho

um pouco e meio, é o tempo que eu tento para descansar um pouco, pensar sobre a vida. Durmo e a gente acorda no outro dia para trabalhar de novo. Então, não é de agora essa rotina. Eu já fazia isso muito antes (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

As territorialidades são vividas a partir das suas vivências cotidianas, articulando atividades relacionadas ao mundo do trabalho e à formação acadêmica. Boa parte do tempo é vivida no deslocamento, no transporte coletivo. Está-se diante de uma territorialidade móvel, permeada pelo transporte coletivo, em que pessoas convivem com tempos e ritmos diferentes ou quem sabe, até iguais, o que pode dar origem à construção de subjetividades:

Minha mãe, ela falou que depois que eu comecei a trabalhar, eu virei uma outra pessoa. Porque a gente pega metrô, trem, ônibus e eu pego dois ônibus, trem e metrô, quando chega lá ainda tem que andar 15 minutos pra chegar na empresa (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

No trecho do relato da jovem mulher transcrito anteriormente, identifica-se uma nova consciência acerca dessa territorialidade e de suas dinâmicas, quando a mãe reconhece a mudança na vida da filha e a filha refere-se à quantidade de transporte que tem que usar para realizar o percurso casa-trabalho-estudo-casa. Essas dinâmicas entre “trilhos” e “rodas” produzem sentimentos que possibilitam comparações entre as diversas diferenças de condições de vida entre essas duas gerações em relação ao uso do tempo-espaço, no território em movimento.

Essa situação é da natureza de uma cidade segregadora, é estruturada espacialmente, de modo a imprimir uma dinâmica de movimentação da classe trabalhadora, sobretudo quando vai acessar o mercado de trabalho, centrada no dispêndio de tempo. Nesse sentido, os relatos de jovens mulheres da cidade de São Paulo, moradoras da região de Itaquera, são emblemáticos. Essa é uma daquelas regiões que emerge a partir da chamada extensão das periferias urbanas, que ocorreu nos anos de 1980. Segundo Maricato (2003), estes são tipos de periferias que crescem mais do que os núcleos ou municípios centrais nas metrópoles, e têm sua expressão mais concreta na segregação espacial ou ambiental, configurando imensas regiões onde a pobreza é homogeneamente disseminada.

Contudo, a região de Itaquera possibilita diversas territorialidades, uma delas é marcada pela existência do Itaquerão, uma praça destinada à prática

do jogo de futebol. Portanto, um lócus de competição, estruturado por regras e lazer. Morar perto de um estádio de futebol tem suas vantagens, pode ser mais acessível frequentar o jogo do time do “coração”. Mas, por outro lado, pode significar despendar mais tempo para acessar trabalho, estudo e outras formas de lazer. No caso de relatos de jovens mulheres, viver nessa região da cidade está associado ao enfrentamento do tráfego caótico, e a percorrer longas distâncias e outras dificuldades para ganhar a vida: “aí dentro do metrô, dentro do trem você vê tanta gente folgada, tanta gente sem noção.”. Nesse território de movimento, os acontecimentos são os mais diversos, a exemplo do relatado a seguir:

No braço os caras entram empurrando, dá vontade de empurrar todo mundo... Dá vontade de se empurrar, de sair do outro, de mandar se lascar. Dá vontade de fazer tudo lá. E aí você entende o por que que o trabalhador hoje em dia é tão ferrado mentalmente. Porque você vê cada situação que não é normal, não. Não é normal (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Consideramos o transporte coletivo como uma territorialidade com característica diversa, em razão da transitoriedade dos indivíduos e dos grupos que ocupam e dão sentido a esse território. Um território com várias características, como o medo. Medo de ter seus pertences subtraídos nesse percurso: “Aí você chega no transporte, você tem que se preocupar com a sua bolsa, com a bolsa roubada”. As condições materiais precárias e a insatisfação em relação a essa condição geram inclusive embate físico no interior do transporte coletivo: “Aí começou uma briga de duas pessoas, e eu vi que depois foi uma pancadaria geral. Todo mundo ficou assim...”. Tudo isso torna mais difícil a vida cotidiana, gera impaciência: “Às vezes a pessoa tá só querendo voltar pro trabalho e aí você fala, ah, eu tô fazendo não sei o quê. Aproveitou ali. Aproveitou. A raiva de quem?”.

A população da cidade dispõe de um serviço de transporte coletivo, constituído de veículos automotores, trens e metrô. Contudo, o acesso da população, em especial de quem vive em zonas periféricas, é bastante complicado: superlotação; trânsito caótico; tempo de locomoção; tempo de espera do transporte; comodidade e grande insegurança. Condições que foram relatadas por jovens mulheres que participaram dos grupos focais, explicitando a precariedade do transporte na cidade de São Paulo. Segundo relatos de jovens mulheres, a resolução dessa problemática, além de diminuir o tempo despendido, resultaria em melhores condições de vida:

Eu acho que isso é muita felicidade é tipo, eu sou feliz aqui. Tipo alegria em coisa pequena. Eu sou assim! Que coisas pequenas? [...] Um dia que você conseguiu pegar o ônibus no horário. As pequenas coisas. O ônibus estava vazio, você achou um lugar, uma pessoa foi gentil com você, ou você foi gentil com uma pessoa. São coisas pequenas assim, que eu acho que quando a gente vai em casa fala ó, assim... Essas pequenas coisas gentis, querendo ou não, tipo, ganham o nosso dinheiro (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Como já sinalizado antes, o retorno à chamada “nova normalidade” tem sido marcado pela fragrante ausência de providências do poder público para o enfrentamento de problemas urbanos, e entre eles a mobilidade é um dos pontos centrais. Sobre a mobilidade em cidades como São Paulo, sobre a qual se tem sido constantemente noticiado em meios de comunicação de massa como uma cidade com muita dificuldade de mobilidade, uma dificuldade resultante do aumento da quantidade de veículos circulando pelas ruas e avenidas, o que torna o trânsito ainda pior.

No “novo normal” há uma nítida diferença de *status* entre indivíduos que realizam o trajeto casa-trabalho-casa. Uma forma de identificar uma dimensão disso é a partir do volume de transporte individual circulando pela cidade, mas também pela precariedade do transporte coletivo. No caso de jovens mulheres que participaram dos grupos focais, há uma perspectiva de implantação de um serviço de transporte tecnologicamente avançado. Situações inusitadas de criatividades e fantasias, dessa forma, perpassam o imaginário desses jovens que vivem os percalços de viver o transporte coletivo, considerando que a resolução das condições do transporte coletivo na cidade de São Paulo parece impossível:

Não vejo o momento de inventarem um teletransportador pra eu não precisar pegar o ônibus. Nossa, eu espero ansiosamente por esse dia. Espero ansiosamente. Se daqui cinco anos é assim, e no futuro? (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

O investimento em transporte coletivo é uma condição fundamental para proporcionar melhores condições de trânsito no deslocamento casa-trabalho-escola-casa, sobretudo para pessoas que residem em territórios periféricos. Mas também para ampliar o tempo para dispêndio de energias fora do âmbito do trabalho, realizando outras atividades, sem ter que enfrentar riscos e violências como os analisados a seguir.

Transporte coletivo: territórios de riscos e de violência

O transporte coletivo é um território onde pode reinar “a indisponibilidade estrutural dos mecanismos oficiais de ordenação e controle social” (Souza Santos *apud* Maricato, 2003, p. 152), expondo a vida de jovens mulheres em risco.

Um dos riscos muito frequentes é aquele de sofrer violência no transporte coletivo. A propósito desse tema, em 2021, a pesquisa “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”³, realizada pelo Datafolha a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, evidenciou que com o assédio sexual não foi diferente e que o assédio mais frequente são as cantadas ou comentários desrespeitosos nos espaços públicos (31,9% das mulheres foram vítimas, ou seja, 22,3 milhões). O assédio no transporte público foi apontado por 7,9% das respondentes. Segundo a pesquisa: “uma frase ofensiva, um olhar obsceno, toques no corpo da mulher são experiências vividas por grande parte das brasileiras. No entanto, o assédio sexual ainda é invisível”.

Silva (2022) afirma que, especificamente sobre o assédio sexual contra mulheres em espaços de uso público e coletivo, há um vácuo jurídico, sustentado pela cultura machista e patriarcal. O assédio sexual aqui é definido como: “Todo o comportamento indesejado de caráter sexual, sob forma verbal, não verbal ou física, com o objetivo ou o efeito de perturbar ou constranger a pessoa, afetar a sua dignidade, ou de lhe criar um ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador (Cite, 2017 *apud* Talone; Araújo, 2019).

Tem sido recorrente, na sociedade brasileira, a preocupação acerca dessa prática, frequentemente relacionada ao ambiente laboral, marcada por hierarquia de poder. O assédio sexual atinge mais frequentemente às mulheres e constitui uma das muitas violências sofridas cotidianamente nos espaços de trabalho. Segundo Conselho Nacional do Ministério Público (2016):

A intenção do assediador pode ser expressa de várias formas. No ambiente de trabalho, atitudes como piadas pejorativas à sexualidade e/ ou às escolhas sexuais das pessoas, fotos

3 Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/7c9f57aa-e7d6-4d96-8f11-768fe85a2084>. Acesso em: 30 jun. 2025.

de mulheres nuas, brincadeiras tipicamente sexistas ou comentários constrangedores sobre a figura do gênero oposto, devem ser evitados (p. 16).

No entanto, o assédio sexual é uma prática recorrente em diversos outros espaços sociais, inclusive no transporte coletivo, e é motivado. Nesse contexto, a condição de vulnerabilidade social e, quiçá, a ciência da desproteção legal, impossibilita a reação e alimenta o medo em um espaço em que conviver com o desconhecido é conviver sob a ameaça de ser tocada sem consentimento, de ser assediada, de sofrer violência! Essa condição de ser molestada dificulta a projeção de receber solidariedade ao se manifestar contrariamente ao “passar de mão no corpo” por um estranho, inviabilizando a criação de uma cultura não machista nesses espaços.

Talone e Araújo (2019), ao refletirem o resultado de pesquisa sobre o assédio no transporte público no Rio de Janeiro, afirmam que a prática da “confiança e desconfiança” como ação “orientada para o futuro”, oferece um norte para entendermos o “silenciamento”, uma estratégia para lidar com incerteza, perigos e riscos. Portanto, a “desconfiança pode sustentar a continuidade da rotina” (Talone, 2015 *apud* Talone; Araújo, 2019), é uma forma de reiterar a cultura machista.

Uma referência efetiva a comportamentos que evidenciam práticas pouco recorrentes em outros espaços, como aquelas relacionadas à violência de gênero perpetrada contra jovens mulheres, é materializada por meio de diversas formas de assédio no transporte público:

para ele passar a mão em você... é gente tirando de cima a baixo, tem que ficar espiando, tem que ficar atenta. O negócio tá lotado, só que você tem que arranjar um espaço, que não tem como tirando a rivalidade com a mulher (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Quem controla, organiza e dá significado a essas práticas de assédio nas territorialidades em movimento, transporte coletivo? Que negociações são estabelecidas e que disputas são travadas?

Na cidade do México existem — desde 1970 de forma experimental, e a partir de 2016 de forma permanente — vagões só para mulheres nas linhas 1 e 3. Segundo a administração do metrô, essa medida foi tomada para proteger a integridade de mulheres e crianças, evitando, assim, situações de assédio e violências.

No Rio de Janeiro, a política de transporte público já realiza iniciativas para garantir a segurança e o bem-estar feminino no uso do sistema de transporte. Fazem parte dessas medidas leis e programas que visam coibir o assédio sexual, oferecem pontos de desembarque seguros durante a noite e criam espaços exclusivos para mulheres em situação especial de mobilidade. Isso permite que mulheres — inclusive idosos — desembarquem fora dos pontos de ônibus, em locais seguros e em horários especiais, de pico e de alto fluxo. Além disso, há medidas em que há disponibilização de informações acerca de importunação sexual, por meio de instrumentos como cartilhas, panfletos e a implementação de “Ônibus Lilás”, com unidades móveis para atender mulheres em situação de violência, entre outras medidas.

No entanto, relatos de jovens mulheres evidenciam que ainda são necessários avanços sobre a matéria da violência sexual em transporte coletivo, como pode ser identificado no relato a seguir:

gente, no transporte público... tipo, eu não sei se vocês pegam de manhãzinha, sete, seis e meia. Então, é tipo... é muito cheio e aí eu sempre quando tem algum homem perto [de mim] **eu boto a mochila e fico de lado e não encosto em nenhum outro** (Grupo Focal, São Paulo, 2024, grifo nosso).

[...]

Não, eu tenho que me proteger dessa também.

Eu fico muito agoniado.

[...]

Mas é, você lembra isso aqui só acontece com mulher, acontece com homem? (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Para que jovens mulheres, em particular moradoras de zonas periféricas da cidade de São Paulo, possam circular com mais segurança, sem medo de sofrer assédio, é necessário realizar investimentos em transporte coletivo, para evitar que elas fiquem apreensivas ao saírem de casa.

Os assediadores que abordam essas jovens mulheres, o fazem de forma dissimulada, o que muitas vezes impossibilita uma reação imediata de quem sofre o assédio. A abordagem é “sutil”, como se fosse uma ação não intencional:

Vou te contar uma história que aconteceu comigo com a minha irmã. Nós estávamos em um ônibus onde estava bem

cheio, aí estava um velho de bengala. E ele começou... E ela é minha irmã, ela tem esquizofrenia, e ela é meio aérea. E ela não estava percebendo, ela estava chegando perto dela. Eu falei, nunca, troca de lugar aqui comigo. Nada não, rapazinho pegar bem na dele sair fora, mas ele queria passar a bola mesmo, aí eu tava lá no lotado de dia, 5 da manhã que é muito longe de ser eu bem aqui para ela sentar e sempre que eu quero ser diferente atrás do sítio negócio quente na minha boca, que isso gente? Aí eu olhei pra trás e não tive reação eu só falei assim... (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Essas situações desencadeiam inúmeras emoções de constrangimento, vergonha, impotência, sendo o choro muitas vezes a única manifestação possível:

Não tem como! O único que eu fiz foi chorar porque pô, eu vi ele assim, olhei pra cara dele ele olhou pra mim e ficou tipo assustado ele desceu no ponto seguinte e eu só sentei no lugar dele eu chorei (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

[...] Eu contei pra uma pessoa e ela falou assim, mas por que você não fez nada? Por que você deixou? E se você faz? E se você faz? E ele já acreditou, porque tipo, como se eu quisesse, como se eu tivesse gostado da situação. Eu acho que ocorre de a mulher não ser muito culpada quando tem gravação (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Além de transporte coletivo seguro, é preciso uma maior sintonia na implantação de políticas públicas de educação e trabalho, para tornar, assim, mais eficientes essas políticas que se propõem a enfrentar as vulnerabilidades enfrentadas por esses segmentos sociais. Da mesma forma, é necessário que as vítimas encarem o assédio sexual no transporte público como uma violência aos seus corpos, porque, embora estejam transitando no espaço público, seus corpos não são públicos, muito menos de uso coletivo.

É urgente uma política que possibilite a instrumentalização dessas mulheres a se precaverem e a denunciarem essa realidade, considerando não serem esses casos isolados, e sim uma cultura misógina, patriarcal e machista.

Territorialidades juvenis piauienses: diversidades e complexidades do ser jovem em zonas rurais

O Piauí, desde sua criação, é um território estruturado sob desigualdades sociais e econômicas entre as diversas regiões, que podem ser constatadas por meio do acesso ou não aos bens de consumo e serviços públicos básicos, acesso à renda, ao saneamento básico⁴ e esgotamento sanitário, acesso à educação, mas principalmente o acesso à terra. Essas desigualdades afetam de forma direta e injusta as populações que vivem nas zonas rurais.

Entretanto, no cenário nacional dois discursos são propagados acerca da imagem do Piauí. Por um lado, o estado é considerado o mais pobre do país, por outro, existem diversas contestações em relação a essa afirmação, sobretudo em razão da expansão do agronegócio, tendo as *commodities*⁵ como motor do desenvolvimento⁶. Nesse debate contestatório, tem ganhado força a ideia do crescimento do PIB⁷ do estado como expressão desse desenvolvimento; o aumento do interesse do capital internacional pelas riquezas do estado, em especial do ramo da mineração; o aumento da produção e exportação da safra de grãos para grandes mercados na China; a expansão da indústria do turismo, entre outras.

Em 2016, o Piauí foi organizado em 12 Territórios de Desenvolvimento (TDs), os quais foram constituídos sobre os preceitos legais⁸ que orientam o modo como esses territórios se organizam em torno de elementos definidos: potenciais econômicos e socioculturais. Nesses territórios se entrecruzam poderes, medos, apropriações e disputas. Em contrapartida, os “Territórios das juventudes”, conforme Oliveira e Pimenta (2023), “são os lugares [...]

4 Segundo o secretário de Governo e presidente da APPM, a meta é atingir 99% do abastecimento de água e 90% de esgotamento sanitário, até 2033. Disponível em: <https://saneamentobasico.com.br/esgoto/piaui-municipios-saneamento-basico/>

5 Trata-se de mercadorias primárias produzidas em larga escala que fornecem matéria-prima para diferentes setores da sociedade, em especial para a fabricação de diversos produtos industrializados. Os principais tipos são: agrícola, pecuário, mineral e ambiental.

6 No limite das reflexões aqui destacadas, trabalhamos com a noção de desenvolvimento de Dowbor (1996), para quem, no desenvolvimento, a importância econômica é um elemento, porém sem colocar o ser humano e os interesses coletivos em plano inferior.

7 Produto Interno Bruto.

8 Trata-se da Lei Complementar nº 87, de 22.08.2007, e atualizados por meio da Lei nº 6.967/2017.

portanto, que nos permitem entender suas diversas e complexas relações com os espaços” (p. 10).

Nos territórios rurais onde encontramos os jovens para dialogar acerca da investigação que fundamentou as reflexões aqui desenvolvidas, identificamos uma tensão relacionada ao uso da terra. Essa tensão, em geral, era alimentada por processos e interesses em que as atividades definidas para o “Território de Desenvolvimento” e aquelas pensadas pelos jovens para os “Territórios das Juventudes” tinham divergências.

A sociologia tradicional, compreendia a realidade “rural x urbano”, de forma paralela. No entanto, as narrativas de jovens diferentes apresentam diversas referências que reafirmam a necessidade de um olhar complexo acerca da relação rural-urbano, como constitutiva de uma unidade, em que se compartilha de forma dialética as experiências rurais e urbanas sob o rural. Portanto, essas reflexões são desenvolvidas a partir das narrativas de jovens de diferentes orientações sexuais e de gênero, agricultores familiares ou filhos de agricultores familiares.

Como destaca Silva (2016):

As narrativas dos jovens são tomadas, portanto, como contributo efetivo para a construção do conhecimento acerca deles próprios e de suas circunstâncias sociais, culturais, políticas etc. Penso que esses pressupostos redefinem a postura do pesquisador na interação com o real, modulando a interlocução com o campo por inteiro e a construção do conhecimento resultante (p. 90).

São essas narrativas que nos possibilitam apreender os elementos para enfrentar as tensões resultantes da condição juvenil, que se cruzam entre as fronteiras das territorialidades anteriormente explicitadas, ou melhor rural x urbano.

Essas reflexões específicas de jovens que residem em algumas localidades em zonas rurais guardam diferenças que se particularizam de modo distinto; são alimentadas por sociabilidades construídas, geralmente, em torno dos espaços ali existentes, tais como: pequenas praças; salão social de igrejas católicas e evangélicas; espaços de portas das casas onde “rolam” as conversas com os amigos; riachos/rios; galpão/salões que servem para realização das mais diversas atividades. Ademais, essas localidades são regidas por temporalidades consumidas por meio da realização de atividades com os amigos, de trabalho na agricultura e no âmbito doméstico, de bate-papos

por meio de mensagens via celular, de brincadeiras e de longas caminhadas utilizadas ao se deslocarem para tomar o transporte para irem à escola.

Portanto, as reflexões aqui pontuadas estão centradas nas narrativas de jovens, porque são eles que nos possibilitam apreender elementos para enfrentar as tensões resultantes da condição juvenil que se cruza entre as fronteiras das territorialidades anteriormente explicitadas. Desse modo, algumas indagações são pertinentes: como ser jovens em comunidades rurais? Que relação os jovens estabelecem com essas territorialidades? Em que condições eles e elas enfrentam as desigualdades na relação com essas territorialidades?

Territórios de trânsitos e de diálogos com os jovens

Entender as juventudes em suas relações com essas territorialidades rurais, pressupõe partir da compreensão da heterogeneidade e da diversidade da condição juvenil rural, tendo como referências os relatos de jovens. Da mesma forma, pressupõe serem as territorialidades rurais determinantes das desigualdades nas condições de ser jovem. Há, deste modo, diversos rurais e diversas relações entre rurais e urbanos. Essas diversidades de relações entre rurais e urbanos são marcadas, particularmente, pela forma como a dinâmica da lógica do grande capital estrutura os “Territórios de desenvolvimento”, determinando transformações nas condições de vida dos jovens. Território, aqui entendido como “poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (Haesbaert, 2004b, p. 1).

Como já sinalizado anteriormente, os territórios onde dialogamos com os jovens piauienses são muito diversos do ponto de vista de sua configuração geográfica e política. Em um deles, a condição de povoado/assentamento, originado de uma fazenda, configura a subalternidade dos moradores em relação aos outros moradores que adquiriram o terreno para construir um “sítio” para o lazer, mas também em relação à cidade mais próxima, de quem dependem para acessar quase todos os serviços básicos. O vai e vem no deslocamento assentamento-cidade em busca de serviços é inseguro, improvisado e imprevisível, tendo a condição do transporte o símbolo precário dessa realidade.

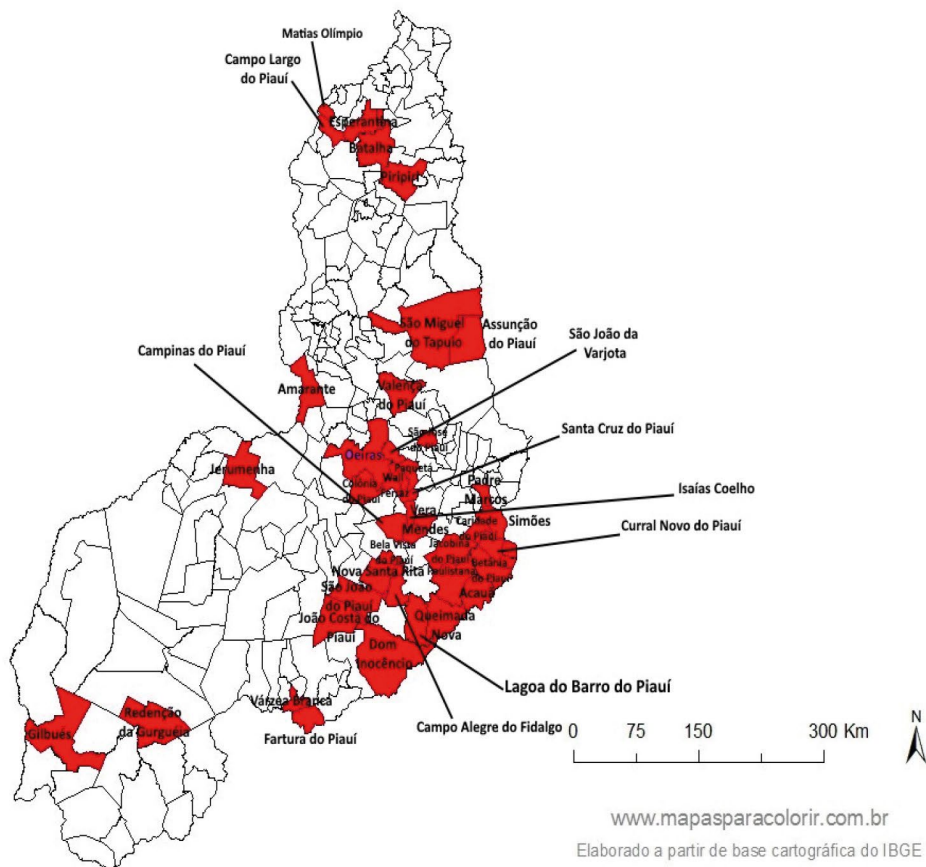
Esse assentamento tem aproximadamente trezentas residências, formando um total de cerca de 1.400 pessoas. Mesmo sendo considerado populoso, ainda não dispõe de equipamentos sociais como escolas, unidade de saúde, creches, áreas de lazer, entre outros. A partir de 1989, por meio da organização dos próprios moradores, a concessionária de energia foi obrigada a instalar energia elétrica, para possibilitar a instalação de um chafariz no assentamento, dada a inexistência de água canalizada.

A ausência de políticas públicas é uma queixa dos jovens e dos integrantes da Associação de Moradores ao realizarmos a entrevista. Apesar da capacidade de mobilização da Associação, não há envolvimento do coletivo às pautas relacionadas à implantação de novos serviços ou à melhoria dos já existentes. A partir dos relatos, é possível identificar que os jovens apresentam dificuldades de pensar de forma coletiva: apesar de toda a luta dos pais para adquirirem a terra, suas reivindicações são referentes a questões individuais.

Outro território onde encontramos os jovens está localizado no norte do estado. Trata-se de uma comunidade quilombola, localizada próximo à cidade de Campo Largo do Piauí. O mapa a seguir permite uma compreensão acerca da localização dessa comunidade no estado e em relação à cidade mais próxima a ela.

O mapa a seguinte permite uma compreensão acerca da disposição dessa população.

Imagem 1 — Mapa do Piauí com a localização das Comunidades Quilombolas



Fonte: TCE-PI⁹

Segundo dados do Censo de 2022¹⁰, no Piauí foram mapeadas e reconhecidas mais de 250 comunidades quilombolas, as quais são formadas principalmente por famílias de agricultores familiares¹¹. Em 2023, o TCE-PI, por meio da Diretoria de Fiscalização de Políticas Públicas (DEPP), realizou trabalho de

9 Tribunal de Contas do Estado do Piauí. TCE divulga levantamento sobre Comunidades Quilombolas no Piauí. 23 nov. 2023. Disponível em: <https://www.tcepi.tc.br/tce-divulga-levantamento-sobre-comunidades-quilombolas-no-piaui/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

10 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

11 Segundo o Incra (2015), a população total de quilombolas é de 31.686 pessoas, correspondendo cerca de 0,97% da população. Porém, apenas 8.411 pessoas residem em territórios quilombolas oficialmente delimitados.

fiscalização para verificar a existência de políticas públicas direcionadas aos Quilombos no Estado do Piauí — como titulação e regularização fundiária; quantitativo de comunidades; condição de saneamento; saúde, educação, assistência social e cultura quilombola, no período de 2022 e 2023¹².

No que se refere à comunidade Buriti, os relatos expressam as condições marcadas por dificuldades que configuram o que é ser quilombola, e seus modos de vida que se tornam símbolo de resistências, frente aos processos inerentes à especulação dos grandes latifundiários, à disputa de terra. Estivemos na comunidade em 2024, e até aquela data ainda persistia a incerteza quando ao processo de regularização da posse da terra.

Portanto, entender como os jovens enfrentam essa realidade marcada pelos conflitos rural x urbano e pelas incertezas quanto à permanência na comunidade em condições que permitam a preservação da cultura, é um desafio constante. Pressupõe contextualizar os modos de ser quilombola como um “espaço-tempo vivido”, que se concretiza no território de forma “diversa e complexa”, e que, “ao contrário do território ‘unifuncional’ proposto pela lógica capitalista hegemônica” (Haesbaert, 2004b, p. 2), é um território multifuncional.

As Comunidades Quilombolas são compostas, no Brasil, por povos tradicionais que historicamente têm seus direitos sociais negligenciados, além de viverem de forma precária devido a diversas violações de vida. Souza e Bonomo (2023), recorrendo a Silva (2006), afirmam: “O conceito de comunidades quilombolas, como um produto cultural e histórico, é atravessado no Brasil por diferentes agenciamentos simbólicos, próprios do campo social a que pertencem” (p. 2).

O reconhecimento dessas comunidades e a demarcação de suas terras foram definidos como direitos na Constituição Federal de 1988¹³, sendo o direito à terra reconhecido como fundamental: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.

Além disso, a mesma Constituição estabelece:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

¹² Para mais informações, ver: Relatório de Levantamento, registrado no Processo TC nº 009770/2023.

¹³ Para mais informações, ver artigo 68, que trata dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...].

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

Essa conquista é fruto de uma luta histórica dos povos “indígenas e afro-brasileiros”, que até então tinham apenas a “garantia formal de direitos”. Essa definição constitucional tem possibilitado a mobilização de estratégias para a definição de políticas para atender problemas que afetavam essas populações em diversas partes do país. No âmbito internacional, outro documento importante que reconhece os direitos desses povos é a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, que visa promover e proteger os direitos dos povos indígenas e tribais, ratificado pelo Brasil em 2002, membro fundador da organização.

Contudo, para fins de regularização dos territórios tradicionais, a exemplo dos remanescentes das comunidades dos quilombos¹⁴, segundo o Art. 1º desse decreto, as comunidades dos quilombos são: “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

O parágrafo primeiro desse mesmo artigo estabelece que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”. A “autodefinição” é um elemento central para o reconhecimento dos direitos materiais e simbólicos desses povos. Portanto, da diversidade cultural presente em nosso país. Por outro lado, para que essas comunidades se sintam pertencendo a um grupo ou uma terra, o que põe em destaque elementos como identidade, identidade étnica, território, cultura, história e memória (Siqueira *apud* Incra, 2015).

No Piauí, grande parte das 250 comunidades quilombolas ainda enfrentam problemas resultantes da ausência de políticas públicas, o que provoca vulnerabilidades e “exclusão territorial”. Um dos problemas

¹⁴ Apenas em 2003 foi promulgado o Decreto Federal nº 4.887, regulamentando procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

decorre da não demarcação das terras¹⁵ em que estão assentadas essas comunidades. Na Comunidade Quilombola, a demarcação da terra parece gerar expectativa positiva quando aos sonhos dos jovens: “a gente precisa de mais recursos para nós, jovens, para quem precise trabalhar.... que Deus nos abençoe, cada um de nós... que realize nossos sonhos...” (Grupo Focal, Piauí, 2025). Sonhos centrados no trabalho como possibilidades para a construção da própria vida.

Porém, a expectativa de demarcação dessa terra está prevista no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID, Território Quilombola Vila São João e Buriti, elaborado pelo Incra em 2015, em que consta um estudo sócio-histórico e cultural realizado no Território Buriti¹⁶. Foram as informações antropológicas dispostas nesse documento que fundamentaram a emissão do certificado de quilombola a essa comunidade.

Nesses territórios rurais, a realidade é marcada por incertezas, mas também por esperanças: “que nosso encontro traga recursos para nós jovens, para quem precisa.... que Deus abençoe cada um de nós... que realize nossos sonhos... que a gente tá com saúde, a gente corre atrás... tanto com saúde já é uma, pensam”. É urgente a necessidade de investimentos nessas comunidades para possibilitar condições materiais: “gente, nossa comunidade tá precisando de recursos... nossa comunidade tá precisando de uma creche, dum recurso... nossa comunidade tá precisando...”, que garantam a realização desses e de outros sonhos, ou para fortalecer aqueles que já estão acontecendo: “meus sonhos, já estou fazendo”. No item a seguir explicitaremos aspectos da realidade desses jovens rurais que podem ser importantes para entender incertezas, mas também os sonhos desses jovens.

15 No Piauí, a Lei nº 5.595/2006 estabelece que o Estado, por meio do Instituto de Terras do Piauí – INTERPI, ficaria autorizado a expedir títulos definitivos de terras ocupadas por quilombos. Há ainda a Instrução Normativa IN INCRA Nº 57/2009, do Governo Federal, de 2009, que define que, em caso de território quilombola identificado por meio RTID - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, em terras de propriedade dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios, o Incra deve encaminhar o processo para os órgãos responsáveis pela titulação.

16 Segundo esse RTID, o Território Quilombola Vila São João e Buriti está situado nos municípios de Campo Largo do Piauí e Matias Olímpio, no Estado do Piauí, e envolve duas comunidades: Vila São João e Buriti. Ademais, “É habitado por 53 (cinquenta e três) famílias quilombolas que totalizam 199 (cento e noventa e nove) pessoas, com uma história de ocupação com cerca de 150 (cento e cinquenta) anos” (p. 4).

Territórios e territorialidades de incertezas, mas também de sonhos

Os jovens moradores das comunidades rurais com quem dialogamos relatam uma série de dificuldades que geram incertezas, como as quais se deparam no cotidiano. Frente a elas, afirmam: “acho que isso é uma coisa muito presente, principalmente na vida dos jovens. A gente pensar no presente traz ansiedade, principalmente de uns tempos para cá”.

São incertezas e estranhamentos em relação à diferença de identidade de gênero. Um jovem gay residente na Comunidade Quilombola relatou ter enfrentado dificuldade de aceitação de sua identidade de gênero: “desisti de ir para a escola... tive vontade de morrer, toda vez que chegava na escola as pessoas ficavam olhando pra mim”. Olhares de estranhamentos, “buchi-chos”, comentários indevidos foram relatados como forma de rejeição a essa diferença. Destacou ter sido esse o motivo de sua decisão de abandonar os estudos e, até mesmo, de ter ideiação suicida.

Da mesma forma, no assentamento um jovem gay mencionou ter enfrentado dificuldades em relação à sua identidade de gênero: “a gente sofre dos de fora também, mas não como os de dentro de casa”. E acrescentou: “eu tenho um tio, que faltava me matar. Me odiava, não sei se me odeia ainda mais... Ele é muito preconceituoso, bastante, até meu pai se zanga!”.

Essa manifestação do jovem pode estar relacionada ao fato de ter havido aceitação e existência de formas distintas de acolhimento e respeito quanto à diferença de gênero, no caso, em relação ao fato de ser ele um jovem homoafetivo. Essa forma distinta de acolhimento e respeito pode ter relação com processos de educação que essas comunidades gestaram em torno da masculinidade. Portanto, de como tem sido trabalhada, nessas comunidades, as diferenças de gênero, mas também do modo como a família, “pelo próprio pai”, protegeu o filho da violência do “tio”.

A partir da observação e de diálogos com um jovem gay do quilombo, com uma mulher adulta do assentamento e da manifestação do jovem gay, no grupo focal, acerca de sua identidade de gênero, é possível afirmar que no assentamento esse trabalho sobre o respeito à diferença de gênero é desenvolvido em vários espaços: no grupo de jovens da Igreja Católica e na família. Dessa forma, tem tido aceitação e, principalmente, respeito dos próprios jovens acerca dessa diversidade. No caso do Quilombo, o entendimento é de que foi na escola o espaço em que se engendrou a rejeição à diferença de gênero.

Outra diferença que demarca esses dois territórios está relacionada à própria condição de quilombola, pois o Quilombo é um território onde a terra e a ancestralidade são elementos determinantes para a produção e reprodução social, em que demarca o modo de vida e a identidade espacial definida. Desse modo, é nas relações de trocas que os saberes e fazeres são alimentados no cotidiano do Quilombo, mas também que os sentimentos de resistências são projetados, e, por meio de saberes ancestrais, materializam-se, fortalecendo sentidos e significados de permanência nesse território: “aqui a gente tem muita coisa, nossa casa, nossos amigos... muitas coisas a gente ainda na nossa comunidade”.

Talvez um dos maiores recursos, depois da convivência compartilhada por eles, seja o direito à terra. Um direito que, em razão do caráter quilombola na comunidade, seja condição necessária e determinante, principalmente para os jovens. Como afirmam Almeida e Nascimento (2022), recorrendo a Acevedo e Castro (1998):

[...] a escassez de titulação das terras ocasiona uma miríade de problemas e, sem o resguardo da terra, essas comunidades podem, em pouco tempo, sucumbir completamente à violência física e simbólica dos especuladores de terras e de um Estado ineficiente, entrando em extinção (p. 947).

Foi essa realidade de incerteza quanto ao direito à terra que encontramos nos jovens no Quilombo: expectativa em relação à obtenção do título; insegurança em relação ao que fazer com os estudos e as formações de que estão participando para melhor poder usufruir da terra quando o título for entregue.

Contudo, em relação às condições de assentamento e de quilombo, há uma série de similaridades relacionadas ao modo como a ausência de acesso aos direitos básicos, como à mobilidade, ao lazer, à educação e aos serviços de saúde, dentre outros, impacta suas vidas no presente e nas expectativas de futuro. Essas ausências se particularizam de modo diferente nesses territórios, porque a distância que os separa das grandes cidades que oferecem melhores serviços públicos é um fator relevante. Porém, considerando o limite deste capítulo, optamos por tratar da condição de acesso à mobilidade, pois do modo como se configura nessas comunidades, é um fator que impacta no acesso à educação no meio rural e evidencia um retrato de descaso.

As duas comunidades contam com meios de transportes em péssimas condições, como o ônibus escolar do município. Na comunidade quilombola,

o deslocamento no período do verão ocorre com o ônibus; mas, no inverno (período de chuvas), o veículo só chega até a comunidade Sambaíba, distante mais de 10 km. Isso ocorre em razão de dois córregos/riachos transbordarem com as chuvas. As estradas vicinais, nas “cheias”, ficam como um riacho, a água toma de conta. Quando isso acontece: “[...] também as estradas são ruins.... O ônibus nem pega a gente aqui... a gente tem que caminhar muito quando tá chovendo. O ônibus não entra aqui! [na comunidade]”.

Uma das características dessas estradas é a ausência de revestimento asfáltico. Isso significa que a via é revestida com material natural da própria região, como, por exemplo, a terra. Daí a denominação vias de “estradas de terra”. A estrada possibilita trânsito apenas até as águas das chuvas comecem a inundá-la. Por isso, os ônibus não circulam, obrigando os moradores, em especial os jovens estudantes, a percorrerem longas distâncias, inclusive a atravessarem o riacho “cheio”, ou mesmo a se deslocarem de bicicleta e motocicleta, para chegarem até o local que o ônibus consegue ir:

a estrada é ruim. Quando chove a gente atravessa o riacho com os cadernos na mão... dá até medo de olhar tudo... mas molha, mas não tem jeito, a gente tem que ir assim mesmo. O ônibus que a gente pega para lá na outra comunidade, dá pra ir a pé, mas tem a chuva (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Da mesma forma, para acessar os demais serviços, os moradores da comunidade precisam se deslocar até a cidade de Matias Olímpio, e o deslocamento fica na responsabilidade de cada morador, pois não há serviço com rotina que garanta esse trânsito. A partir dessa realidade, fica evidente a falta de prioridade do poder público municipal para garantir a política educacional nessa comunidade quilombola. Evidencia-se, sobretudo, o abandono dessas pessoas à própria “sorte”, como se não fizessem parte das preocupações da municipal, do estado e do governo federal.

Outro ponto comum à essas duas comunidades é o sentimento comunitário entre eles, entre famílias e entre comunidade. Os jovens do assentamento vivem relações solidárias, conversam entre eles, se organizam em movimentos vinculados à Igreja Católica que lá existe; conversam sobre como no tempo da pandemia “driblaram” o isolamento, aproveitando a tecnologia para se comunicar com os colegas: “eu mandava mensagem ‘vem aqui para casa’, aí ele mandava a foto da mesa com monte de texto”.

Alguns continuaram se encontrando, com relações mais próximas, frequentando a casa uns dos outros. Outros, além de se comunicarem apenas

por mensagens via celular, expressaram que sentiram muita falta dos encontros presenciais, nesse tempo do isolamento:

[...] acho que a gente se acostumou a viver mais dentre casa, tipo como se fosse um mundo só para gente. A gente teve que passar quase 2 anos dentro de casa sem poder sair direito, acho que a pessoa acaba meio que se acostumando a viver naquele mundo, só a pessoa. A pessoa acaba se vendo ali sozinha. Quando a gente voltou a poder se ver, a ter contatos, acho que a gente se sentiu privado, por que a gente já estava acostumado a ter o mundo só para gente. A gente já tinha tirado o costume de ter contato com outras pessoas [...] (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Entre os jovens quilombolas, o sentimento comunitário foi evidenciado por meio da realização de trabalho coletivo; na lida com o cultivo dos alimentos; na organização e ida às feiras, e nas longas caminhadas juntos para irem à escola ou chegar até a “parada” onde o ônibus escolar recolhe os estudantes da comunidade, quando há impedimento de entrar na comunidade em razão das cheias dos rios. Mas também nos momentos das festas/festejos na comunidade. Segundo os relatos de alguns jovens, a organização das atividades inerentes aos festejos é partilhada por todos, conforme pode ser identificado no trecho: “a gente faz um monte de coisa juntos, mas o que mais a gente faz junto é trabalhar e jogar bola”.

Também são comuns a essas comunidades algumas formas de lazer, as quais giram em torno do lazer inventado. Santos (2021), ao estudar lazer de jovens em um assentamento próximo a Teresina, destaca: “O lazer, quando compreendido numa perspectiva multicultural, não negligencia um dos aspectos que tem organizado o tempo livre de jovens brasileiros, o lazer em espaços rurais!” (p. 21). Isso decorre da natureza dos espaços de lazer existentes na comunidade: o campo de futebol; o riacho, as portas e os quintais das casas e os espaços da igreja.

No assentamento, o futebol é uma das atividades realizadas pelos jovens aos domingos. Mas também faz parte dos sonhos de jovens para garantir um futuro: “É porque eu sempre tive um foco, de ser jogadora! E para mim não tem outro foco a não ser esse, de ser do futebol! Acho aquelas meninas jogando futebol, é meu sonho também jogar futebol”.

Além da prática desse esporte, outras atividades são realizadas: “peças teatrais organizadas e apresentadas na igreja duram as épocas do festejo...”.

Essas atividades mobilizam e juntam jovens de várias comunidades próxima ao assentamento:

É, tudo ligado à igreja. Um foi em fevereiro... em abril a gente teve o encontro, e agora dia 14 [de junho] vamos ter o pós-encontro. Em fevereiro a gente teve o pré-encontro (Grupo Focal, Piauí, 2024).

É, todo mundo aqui faz parte, todo mundo aqui participa (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Por isso, são tão importantes os grupos para os jovens:

a gente tinha o nosso grupo de jovens, que era o “força jovem”, só que com o tempo, os jovens não tiveram mais vontade de vir, aí se acabou. Aí no ano passado foi feito um novo grupo de jovens, só que só vinha cinco jovens, aí o jovem que era coordenador também não fez mais, aí a gente agora tá com a proposta de voltar novamente com o “força jovem”, pra voltar com nossos encontros [...] que junta os jovens de todas as comunidades, a gente vai, aí tem lá, nos encontros... a gente tem palestras, adoração, tem tudo.

Nos relatos dos jovens moradores dessas comunidades rurais, identificamos uma realidade marcada pela ausência de condições básicas e adversas, o que torna o espaço social rural diverso e complexo. Diante dessa realidade, nas dinâmicas entre os espaços sociais juvenis nos territórios do assentamento rural, os jovens apontam viverem uma tensão em sentido positivo com o presente. Trata-se das perspectivas de futuro, tendo a educação como suporte para a garantia de possibilidade de ascensão social favorecida pela formação escolar.

Frente a isso, a maioria deles e delas aponta preocupações relacionadas às condições de funcionamento das escolas, que compreendem o acesso, a administração das atividades pedagógicas, as relações com professores e com eles mesmos. No entanto, no contexto da precarização dessas condições, figuram resistências a uma escola fora do território em que eles constroem suas sociabilidades, conforme pode ser identificado no trecho a seguir:

E, também, as estradas são ruins. O ônibus que a gente pega é o da maior rota, porque vai em várias outras comunidades e

pega estada péssimas aí, chega no meio do caminho, quebra e a gente fica na estrada, quando vai chegar à escola é mais de 14h. Mais da metade do primeiro horário. Isso é, quando dá para avisar... que quando a gente vai para parada e passa um bom tempo e o ônibus não passa? Porque ônibus direito não tem! (Grupo Focal, Piauí, 2024).

A escola fica localizada em um território distante daquele em que os jovens residem. Para chegar até ela, há que percorrer longas distâncias, em ônibus desapropriados para a temperatura escaldante na região, tornando ainda mais impossível essa realidade: “quando o ônibus ‘dá o prego’, ‘quebra’ no percurso casa-escola...”. Eles ficam no meio do caminho. E ainda: “passaram uma semana quebrado, e não mandam o ônibus para substituir da empresa...”. Por outro lado, os jovens do quilombo relatam ter que “atravessar o riacho com água acima do peito”, durante o inverno, para chegar à escola.

Essa não é uma realidade nova, visto que ela estrutura as condições de estudo desses jovens mesmo antes da pandemia. Porém, com o retorno às atividades escolares presenciais, passado esse tempo, as condições de transitoriedade foram bastante prejudicadas, sobretudo quando a escola está localizada em outro território.

Considerações finais

O conceito de território e territorialidade é imprescindível para entender como as juventudes moradoras de favelas cariocas, de periferias de São Paulo e de zonas rurais do Piauí navegam as complexas dinâmicas de poder, de pertencimento e/ou de exclusão em sua realidade cotidiana. Esses territórios são espaços de resistências, criatividade e, sobretudo, solidariedades, mas também de precariedades e violências.

Para esses jovens, a territorialidade é tanto uma fonte de identidade quanto um campo de batalhas diárias, em que eles constroem suas vidas, enfrentam desafios e buscam alternativas para transformar o seu presente e o futuro.

O território exerce um papel na construção das identidades, experiências e oportunidades desses jovens. Como vimos, o território vai além de uma delimitação geográfica: ele é um espaço carregado de significados sociais, culturais e simbólicos. Discutir as territorialidades é importante para compreender como esses jovens constroem suas vidas dentro de um

contexto de exclusão social e estigmatização, e como o espaço que ocupam influencia suas trajetórias.

A territorialidade nesses territórios estudados revela uma dinâmica de ocupação e controle que afeta diretamente o cotidiano desses jovens. As disputas de poder dentro da comunidade, a presença de violência e a relação de pertencimento com o espaço são fatores determinantes para suas vivências. Abordar esse tema é importante para entender como as juventudes se relacionam com o território, como elas constroem estratégias de resistência e sobrevivência, e como o espaço físico e simbólico influencia suas perspectivas de futuro.

Nas cidades grandes o deslocamento entre tempo e espaços faz parte do cotidiano dos jovens que lá vivem, experienciando sua vida, seu trabalho, sua formação, suas emoções. Um espaço-tempo tão grande na vida desses que os denominamos território móvel-transporte coletivo. Esse território os possibilita atravessar longas distâncias na cidade, ultrapassar barreiras invisíveis das classes sociais e experimentar situações de extrema violência. O território que ocupa espaço do lazer, do descanso, e muitas vezes, como relatam as jovens, até do pensar. Territórios de terror onde ser mulher implica em enfrentar riscos constantes.

O território, para essas jovens, são espaços de intensa transformação, onde as territorialidades são negociadas diariamente entre os moradores, grupos sociais e instituições. Novos territórios são formados através de relações de poder, enquanto outros são desfeitos ou reconfigurados. Isso mostra que o território é sempre um processo em construção, marcado pela fluidez das interações sociais.

O território se refaz continuamente, carregado pelas histórias e subjetividades daqueles que o habitam e transformado pela interação com novos contextos, sendo essencial para compreender as experiências dos jovens moradores de favelas, das periferias e de zonas rurais e a maneira como constroem suas identidades e vivências em diferentes espaços.

A análise do território e das territorialidades oferece uma lente para pensar as possibilidades e limites de mobilidade social desses jovens. A partir dessa discussão, podemos compreender as barreiras impostas pela desigualdade territorial e as possíveis alternativas para superá-las, fortalecendo políticas públicas e iniciativas que reconheçam a importância do território na formação das juventudes periféricas.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Márcia R. Galvão de. NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Ocupação, produção e resistência: terras quilombolas e o lento caminho das titulações. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 4, p. 945-958, out./dez. 2022.
- BRASIL. Ministério das Comunicações. Cartilha de prevenção e combate ao assédio moral e sexual no ambiente de trabalho.
- CALDEIRA, T. P. R. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Revista NOVOS ESTUDOS**, nº 47, 1997.
- Conselho Nacional do Ministério Público Assédio moral e sexual: previna-se/ Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2016. 28 p. il.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, V1. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, V4. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. 200 p.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, V5. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.
- ERMÍNIA, M. Metrópole, legislação e desigualdade. **Estudos avançados**, v. 17, p. 151-166, 2003.
- GONZÁLEZ GARCÍA, S. C.; LIMÓN LÓPEZ P. El territorio como tecnología política de clase: geografías legales de la pandemia en Madrid. **Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder**, n. 15, v. 1, 193-222, 2024.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004a.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b. 396 p.
- INCRA. Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID Território Quilombola Vila São João e Buriti Campo Largo do Piauí e Matias Olímpio, Piauí. Mimeo. Teresina, 2015.
- OLIVEIRA, Victor H. Nedel e PIMENTA, Melissa de Matos. Apresentação. In: *Juventudes e Territórios*. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023.

PIAUÍ. **Leis, decretos, etc. Lei complementar nº 87 de 22 de agosto de 2007.** Estabelece o planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências.

REIS, J. Uma epistemologia do território. **Estudos Sociedade e Agricultura**, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 1, p. 51-74, abr. 2005.

SANTOS, M. A urbanização brasileira. São Paulo, Hucitec, 1993.

SILVA, M. A. **Assédio sexual contra mulheres em transporte público: uma análise discursivo-crítica de notícias do jornal on-line A Gazeta/Marta Aguiar da Silva.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. 2022.

SANTOS, Rayane de Moura. **Sementes em um vale de esperanças: lazeres juvenis no assentamento rural Vale da Esperança.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Sociologia. Programa de Pós-graduação em Sociologia-PPGS-UFPI, 2021.

SILVA, Valéria. Diálogos juvenis no sudoeste piauiense: as juventudes, o rural e a cidade. In: LUZ, Lila C. Xavier; ADAD, Shara J. H. Costa; SILVA, Valéria. **Sociabilidades e identidades/organizadores**, Teresina: EDUFPI, 2016.

SOUZA, P H. B. de.; BONOMO, M. Quilombos e quilombolas na Psicologia brasileira: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista de Psicologia**, n. 32, v. 2, p. 1-1, 2023.

TALONE, V. G.; ARAÚJO, A. B. A evitação do assédio sexual no transporte público: uma leitura pragmatista das práticas de desconfiança de mulheres na cidade do Rio de Janeiro. **Contemporânea**, v. 9, n. 3 p. 989-1006, Set.-Dez. 2019.

ZOURABICHVILI, F; GOLDSTEIN, V. **O vocabulário de Deleuze.** 1 ed. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004. 66 p.

ENTRE O DESALENTO E A ESPERANÇA: JUVENTUDES E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO

Miriam Abramovay
Marcos Vinícius Sales

Introdução

Este texto nasce da escuta atenta às juventudes e de uma preocupação genuína com os impactos que a pandemia de covid-19 gerou — e ainda gera — no cotidiano escolar, nas relações sociais e nas subjetividades juvenis. A crise sanitária que se abateu sobre o mundo não apenas desorganizou as estruturas educacionais, como também expôs e aprofundou desigualdades históricas, especialmente nas redes públicas de ensino. A experiência do ensino remoto, a suspensão das interações habituais e a alteração nos vínculos afetivos e escolares deixaram marcas nos estudantes. As escolas, que sempre enfrentaram desafios importantes antes da pandemia, foram interpeladas por novas exigências emocionais, pedagógicas e institucionais.

Este texto analisa, a partir de depoimentos coletados em grupos focais com jovens de diversas regiões do Brasil, como esses sujeitos experienciaram o processo educativo no contexto da pandemia e no período posterior ao retorno das aulas presenciais. Trata-se de um exercício de compreensão crítica da escola a partir das vozes dos estudantes, que falam sobre si, sobre a escola, sobre os professores, sobre a vida e sobre o futuro. Essas vozes revelam não apenas as fragilidades, mas também estratégias de resistência, desejos de transformação e propostas concretas para a reinvenção do espaço escolar.

A estrutura do texto está organizada em torno de grandes eixos temáticos, cada um deles orientado por uma preocupação analítica central. No primeiro bloco, discutem-se os efeitos emocionais do isolamento, as sensações de sufocamento, ansiedade e luto, bem como os desafios da aprendizagem no ensino remoto. A dificuldade de concentração, a precariedade das aulas online, a ausência de suporte emocional e a percepção de “formação incompleta” aparecem como elementos centrais desse período.

Em um segundo momento, o foco recai sobre o retorno às aulas presenciais e os desafios de readaptação a rotina escolar. Os jovens relatam sentimentos de estranhamento com os colegas, insegurança, perda de habilidades básicas como a escrita e dificuldades para reestabelecer vínculos sociais. As máscaras, a mudança na rotina e a ansiedade marcam essa fase de transição, revelando o quanto o retorno físico à escola não significou, necessariamente, a retomada plena da experiência educativa.

O texto também analisa as percepções dos jovens sobre a escola enquanto instituição. São discutidas críticas ao currículo, ao formato tradicional das aulas, às regras disciplinares e à estrutura física das escolas. Ao mesmo tempo, emergem visões sobre a escola idealizada — um espaço que combina ensino de qualidade, infraestrutura organizada, oportunidades de lazer, atividades culturais e relações mais horizontais entre professores e alunos.

Outro eixo importante trata das políticas públicas para permanência escolar, como o programa Pé de Meia, e das tensões que elas geram. Enquanto alguns jovens reconhecem a importância desses incentivos financeiros para a permanência na escola, outros expressam ceticismo em relação à sua eficácia em engajar verdadeiramente os estudantes.

As violências nas escolas também são abordadas em profundidade, com destaque para o assédio, a homofobia, o racismo, a sexualização de meninas, a banalização da violência como entretenimento e a expressão da violência extrema, como os ataques, assim como as sensações que geram. Os depoimentos revelam um cotidiano escolar muitas vezes marcado pela insegurança, pelo silenciamento e pela dificuldade de consolidar espaços de escuta nas escolas. A ausência de políticas institucionais (dentro e fora das escolas) para enfrentamento dessas violências contribui para a perpetuação de práticas excludentes e discriminatórias no espaço escolar.

Nos blocos finais, o texto dá espaço às reflexões dos jovens sobre o Novo Ensino Médio, mostrando como a reforma tem sido vivida na prática. As críticas apontam para uma perda de conteúdos essenciais, confusão sobre os itinerários formativos, despreparo docente e um aprofundamento das desigualdades entre redes públicas e privadas. Por fim, os jovens analisam

a si mesmos e sua geração, evidenciando uma tensão entre o desejo de reconhecimento e a percepção negativa que muitas vezes é projetada sobre eles pela sociedade adultocêntrica¹.

Ao reunir essas múltiplas dimensões — emocionais, pedagógicas, institucionais, políticas e afetivas —, o texto convida à reflexão sobre o papel da escola em contextos de crise e sobre os caminhos possíveis para reconstruí-la a partir da escuta e da valorização das experiências juvenis. Mais do que diagnósticos, os relatos aqui analisados são pistas vivas de um processo em curso, e reforçam a necessidade de que toda política educacional que pretenda ser transformadora comece por escutar aqueles que vivem a escola no dia a dia: seus estudantes.

Pandemia e seus significados

A pandemia de covid-19 trouxe impactos profundos e duradouros na educação, revelando e ampliando desigualdades já existentes. A transição repentina para o ensino remoto expôs a falta de acesso a tecnologias adequadas e à internet de qualidade para muitos estudantes, especialmente os de regiões periféricas. A perda de rotina escolar e o distanciamento dos espaços de aprendizado coletivo afetaram significativamente o rendimento acadêmico e a motivação dos alunos, ampliando as lacunas educacionais.

Embora as aulas presenciais tenham sido retomadas, os efeitos desse hiato na aprendizagem seguem como um desafio para educadores e gestores, evidenciando a necessidade de novas investigações científicas sobre as consequências desse evento.

Apesar de num momento posterior e passada a pandemia as atividades terem retomado e o presencial voltado a ser o modelo de encontro mais frequente da escola, a interrupção que existiu terá um impacto no desenvolvimento dos alunos que não será recuperável, tanto porque os estudantes não voltaram a ter essa idade como porque tendencialmente não repetiram esses anos escolares. Nesse sentido, os alunos estão em desvantagem quando comparados com as gerações mais velhas que, modo geral, viveram os seus

¹ Adultocentrismo, conforme define Krauskopf (2002, p. 124), é uma categoria que revela uma relação desigual e tensa entre adultos e jovens na sociedade. Nessa perspectiva, a figura do adulto é apresentada como um modelo definitivo, fundamentado em um universo simbólico e em valores próprios de uma sociedade patriarcal.

anos escolares, a infância e a adolescência na sua plenitude (Tavares, 2023, p. 10).

A convivência escolar, um dos pilares fundamentais do desenvolvimento social e emocional dos jovens, também foi profundamente abalada pela pandemia. O afastamento físico de colegas e professores interrompeu o fluxo natural de interações sociais, limitando experiências essenciais de convivência e construção de identidade. Para os jovens, a escola não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um local de socialização, troca de vivências e construção de laços afetivos. De acordo com Moraes (2011, p. 43), citando Dayrell (1996), “o papel da escola extrapola ao da instrução, devemos percebê-la enquanto local que pode promover a humanização”. É também um importante espaço na socialização, onde se aprende a viver e conviver com a diversidade dentro de uma perspectiva mais humana e solidária.

A escola é um espaço de troca, interação e proteção. É crucial para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da busca pela emancipação e da formação da identidade (Delors, 2010). É o lugar onde se transmite o patrimônio cultural e científico da humanidade (Morin, 2000). Essa instituição é um lugar para a aquisição de capital social e cultural, segundo Bourdieu (1974), e também para o uso da fala. Deve ser um lugar que ensine a pensar (Charlot, 2000) e desenvolva o raciocínio crítico e reflexivo. Nussbaum (2014), ao abordar a importância da escola, aponta que nada é mais decisivo para a democracia do que a educação de seus cidadãos, na qual hábitos e pensamentos serão incutidos para o resto de suas vidas. Nesse espaço, eles aprenderão a questionar, a compreender a diversidade, a respeitar e a compreender as diferenças para aprofundar o pensamento crítico (Abramovay *et al.*, 2022, p. 85).

O retorno às aulas presenciais trouxe novos desafios de readaptação, evidenciando os abalos emocionais como ansiedade e dificuldades de convivência. Em 2022, a pesquisa realizada pela NOVA ESCOLA mostrou que 68,8% dos professores entrevistados tiveram a percepção de que os casos de violência na escola aumentaram, principalmente, contra profissionais de educação. Ainda segundo o levantamento, a maioria dos docentes (57,4%) acredita que esse crescimento pode estar relacionado à maior incidência de questões psicológicas devido ao período de isolamento social durante a pandemia.

Além da repercussão na educação e na convivência escolar, a pandemia influenciou profundamente as formas de ser jovem e as perspectivas de futuro. A interrupção de atividades extracurriculares, como esportes, eventos culturais e encontros sociais, trouxe limites às oportunidades de desenvolvimento integral e à construção de identidade e autonomia. Nesse contexto, muitos jovens enfrentaram sentimentos de incerteza em relação ao futuro acadêmico e profissional, enquanto as crises econômica e política agravaram as preocupações com emprego e estabilidade financeira. Esse cenário multifacetado torna essencial a ampliação das investigações científicas para compreender as implicações a longo prazo da pandemia na vida das juventudes e em suas possibilidades de futuro.

As emoções em ebulição, isolamento e atividades online

O primeiro aspecto que emerge dos depoimentos é o sofrimento emocional e a sensação de sufocamento causada pelo isolamento, pelas perdas pessoais e pela sobrecarga emocional. Uma jovem relata:

Então, para mim, pelo menos, foi sufocante ficar em casa, foi sufocante não ter o que fazer, foi sufocante perder as pessoas que eu gostava e não ir poder, ao menos, me despedir. E também em relação aos estudos, né! Foi bem difícil também, foi na época que eu tive que manter os estudos. Eu quase desistia também, quase que trancava. A mãe ainda chegou a falar, por que você não tranca o curso? Não, mãe, eu não vou trancar. Mas quase que eu trancava, só que eu continuei e, também, passei por um momento que eu tive ansiedade e tudo. Só que eu fiquei firme. Porque foi uma pandemia bem difícil, não só para mim, mas para todo mundo, né! (Grupo focal, Piauí, 2024).

Esse trecho explicita como o contexto doméstico, longe de ser um espaço de proteção, se converteu em um lugar de solidão e angústia. A perda de pessoas próximas, a dificuldade de lidar com o luto sem rituais de despedida e a necessidade de continuar os estudos em meio ao caos revelam a sobreposição de crises pessoais e educacionais. A tentativa de permanência

nos estudos, apesar da ansiedade, mostra uma resiliência forçada, muitas vezes solitária e invisibilizada.

Outro depoimento reforça a ideia de um meio permeado pela tensão e pelo medo, o que inviabilizava a concentração e a aprendizagem efetiva, mostrando precariedades:

Mas mesmo com as aulas sendo online, a gente tinha um clima de tensão muito grande, porque às vezes, o professor pegou a covid, ou um aluno da turma tá passando super mal. [...]. Então, a gente ao mesmo tempo que ficava na aula, a gente não conseguia se concentrar. Alguns chegaram a chorar. [...] Então, foi uma formação precária, pelo menos nos primeiros três períodos foi muito precária. (Grupo focal, Piauí, 2024).

Nos grupos focais encontramos vários depoimentos que vão ao encontro da ideia de “Foi tudo online e não aprendi nada”, que sintetiza a sensação de impotência diante de um modelo de ensino que não oferecia suporte adequado às necessidades dos alunos. A falta de interação direta com professores e colegas dificultou o entendimento dos conteúdos. Outro depoimento corrobora essa percepção: “No online não é a mesma coisa que no presencial, que você pode tirar suas dúvidas”. O distanciamento imposto pelo formato remoto transformou as dinâmicas das aulas e o esclarecimento de dúvidas, resultando em um aprendizado, na perspectiva dos jovens, fragmentado e insuficiente, agravado pela apreensão e tensão constante durante a pandemia.

Manter a concentração, a atenção e o foco em um mundo atravessado com uma grave crise sanitária, econômica e política se tornou um desafio diário. O acompanhamento das atividades escolares virtuais representou uma tarefa penosa para os alunos. “Eu deixava a reunião da sala aberta... E ficava conversando com os amigos ali”. As conversas paralelas e a atenção dedicada a aspectos fora do momento de aprendizado são uma forma de encarar uma dura realidade que se impunha. Distração se torna uma válvula de escape para evitar a agudização do sofrimento e da ansiedade. Essa dificuldade em manter a concentração e o baixo interesse nas atividades online, como resultado, prejudicaram o engajamento dos alunos, ampliando o descompasso entre ensino e aprendizagem.

Esse desânimo com a escola emergiu como um sentimento comum entre os jovens. A falta de motivação foi agravada pela desconexão da rotina escolar com a rotina em casa, resultando em desmotivação preocupante: “Tô aí no

terceiro ano, mas com um desânimo e uma preguiça de ir para a escola”. Essa apatia pode ser associada à ausência de experiências presenciais que tornam a escola um espaço vivo de convivência, interação e aprendizado coletivo. A educação remota, pouco dinâmica para esses jovens, reforçou a sensação de isolamento e o desinteresse dos alunos.

O depoimento a seguir chama atenção para outros aspectos que incidem em crianças/adolescentes e jovens com a ausência de suporte emocional no ambiente escolar:

As crianças [...] adolescentes e jovens, principalmente, desenvolveram muita ansiedade. Então, acredito que se toda escola tivesse um assistente terapêutico seria melhor. [...] imagine quem não podiam sair, que não podiam ver seus amiguinhos, que não podiam se divertir, que ficavam trançadas ali de casa, ou que viam seus pais doentes (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Ouvimos, repetidamente, que a pandemia não afetou apenas o conteúdo das aulas, mas também a capacidade emocional dos estudantes de lidar com o contexto. A menção a “assistentes terapêuticos” em todas as escolas evidencia a percepção, por parte dos próprios jovens, de que o sistema educacional precisa integrar a ética do cuidado² como parte de sua estrutura básica.

A sensação de perda permeia as narrativas dos jovens, refletindo os danos psicológicos e emocionais da pandemia. “Eu considere como se fosse umas férias de 2 anos”. O sentimento de tempo desperdiçado, associada à falta de aprendizado e à desconexão social, gerou um sentimento de estagnação e frustração. A interrupção abrupta da rotina escolar contribuiu para a sensação de vazio e de descontinuidade na vida acadêmica e pessoal.

2 A ética do cuidado é uma abordagem que valoriza a responsabilidade, a sensibilidade e a atenção às necessidades do outro como princípios centrais das relações humanas. Essa perspectiva propõe que as práticas sociais devem incorporar o acolhimento, o respeito à singularidade e a construção de ambientes seguros e afetivos. Um dos principais nomes associados a esse campo é Carol Gilligan, psicóloga e filósofa norte-americana, que formulou o conceito em contraposição às teorias de desenvolvimento moral centradas exclusivamente em princípios abstratos. Em sua obra *In a Different Voice* (1993), Gilligan argumenta que a moralidade do cuidado emerge a partir das experiências relacionais e afetivas, de acordo com a autora voz do cuidado não procura resolver conflitos por meio de regras, mas sim através da escuta, da compreensão e da manutenção das conexões humanas.

Educação e pandemia: interpretações sobre aprendizado

Os problemas de aprendizagem aparecem significativamente nos depoimentos. “A escola, na pandemia, não adiantou de nada. Eles davam aquelas apostilas e atividades, mas depois tivemos que estudar tudo de novo”. Tal concepção reflete a frustração com métodos pedagógicos insuficientes e com o acúmulo de conteúdos não assimilados. Outro depoimento corrobora: “Eu não consegui aprender em uma matéria online. Não consigo aprender online”. O baixo domínio sobre os conteúdos gerou frustração e insegurança em relação ao desempenho escolar. Essa dificuldade foi agravada pela ausência de recursos didáticos ajustados ao ensino remoto, evidenciando a inadequação das metodologias aplicadas.

A qualidade do ensino online foi duramente criticada pelos jovens, que relataram a superficialidade dos conteúdos e a falta de adaptação pedagógica. “Na pandemia, a escola tinha, sei lá, duas aulas por dia online, online era chatíssima”. A ausência de metodologias ativas e a limitação das interações contribuíram para a monotonia das aulas, que foram percebidas como pouco atrativas e ineficazes. O formato expositivo, sem espaço para discussões ou troca de ideias, enfraqueceu o aprendizado e desmotivou os alunos. Cabe considerar que os professores, também vivendo adequações em suas atividades profissionais, não podem ser responsabilizados e culpabilizados por esses entraves.

A aprovação automática³ foi percebida como um equívoco pelos estudantes. “O erro foi passar todo mundo sem saber nada”. Essa decisão, embora compreensível diante do contexto emergencial, comprometeu a credibilidade do processo educacional para os jovens e gerou um déficit de aprendizagem que acompanha os alunos nas etapas subsequentes. Nos grupos focais, houve outros relatos de estudantes que sentem dificuldades de acompanhar sua série atual devido a conhecimentos não aprendidos em séries anteriores.

3 Prática que permite que os estudantes sejam promovidos para a série seguinte independentemente de seu desempenho acadêmico, ou seja, mesmo que não tenham atingido os objetivos de aprendizagem esperados ao longo do ano letivo. A política de aprovação automática foi instituída de forma mais estruturada com os ciclos de aprendizagem, nos anos 1990 e 2000, especialmente no ensino fundamental. A ideia era que o processo de avaliação fosse contínuo e formativo, e não baseado apenas em notas ou exames finais. A promoção ao final de cada ciclo (geralmente de dois ou três anos) aconteceria com base em uma avaliação global do desenvolvimento do aluno, e não ano a ano. Durante a pandemia de covid-19, muitos estados e municípios adotaram a aprovação automática como medida emergencial, diante das dificuldades de acesso às aulas e da enorme defasagem na aprendizagem.

A transição entre ciclos de ensino mostrou-se particularmente desafiadora, especialmente na passagem do ensino fundamental para o ensino médio. “Passei do 9º para o 1º ano sem saber absolutamente nada. Foi muito desesperador”. O desconhecimento de conteúdos básicos gerou insegurança e dificuldade de adaptação às novas exigências acadêmicas. Esse desafio foi agravado pela ausência de um suporte adequado durante o ensino remoto, o que contribuiu para um sentimento de inadequação e a incapacidade de acompanhar o ritmo das novas matérias.

É incontornável considerar que essa reflexão compartilhada nos grupos se conecta com interpretação de que a pandemia também abalou a confiança dos jovens no valor da educação. Isso é perceptível na fala de uma depoente que se diz “perdida” diante do retorno às aulas presenciais:

O que eu via de ensino antes da pandemia, comparado com o que vejo agora, me faz sentir totalmente perdida. Sinto que estou na obrigação de cumprir uma grade curricular mais do que aprender, porque nos forçam tanto a cumprir nota, a cumprir prova, que não vejo mais a importância de focar no que realmente queremos. No curso que realmente queremos (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Esse trecho evidencia uma sensação de desconexão entre o currículo escolar e os desejos formativos dos alunos. A lógica do desempenho, que privilegia metas e avaliações em detrimento da aprendizagem significativa, aparece como um fator agravado no pós-pandemia. A fala reflete uma crítica ao modelo educacional tradicional, que foi mantido mesmo diante do colapso social provocado pela crise.

Os buracos deixados pela ausência da socialização

A relação com os amigos também foi profundamente abalada, endossando o papel central da escola como espaço de socialização. “Minha vida social era na escola, eu tinha mais amigos na escola do que na comunidade”. O afastamento forçado interrompeu a construção de vínculos sociais, o que afetou o desenvolvimento emocional dos jovens. A retomada das aulas presenciais, de início, não foi suficiente para reestabelecer as conexões afetivas,

e muitos relataram dificuldades de socialização, como apontado no depoimento: “Quando voltou para escola todo mundo se tornou estranho de novo”.

A relação professor/aluno no contexto online revelou-se distante e impessoal. “No online a gente não consegue se comunicar com ele (professor) como no presencial”. A ausência de interações espontâneas e de feedback imediato limitou o apoio pedagógico, aumentando a sensação de isolamento dos estudantes. A dificuldade em estabelecer vínculos afetivos e de confiança prejudicou o diálogo e a troca, fundamentais para um aprendizado significativo.

A perda de vivências formativas e de socialização também afetou a construção de identidade dos jovens. “Parece que eu perdi [...], perdi minha infância e já entrei na adolescência total”. A ausência de convivência presencial e de vivências escolares trouxe entraves para o desenvolvimento emocional e social, alterando a percepção de tempo e de crescimento pessoal.

Um dos depoimentos mais significativos nesse sentido destaca a escola como lugar central na formação das habilidades sociais e do trabalho em equipe:

Eu mesmo considero que 90% da minha desenvoltura social conquistei na escola, e trabalho em equipe. Muita gente não sabe, mas a escola é uma ferramenta, de forma indireta, para que você melhore seu trabalho em equipe e adquira conhecimento (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Essa fala revela que a escola não é apenas um lugar onde se adquire “conhecimento” no sentido acadêmico, ela é também um espaço estruturante para o desenvolvimento das habilidades sociais — algo que as experiências remotas, por mais bem intencionadas que tenham sido, não conseguiram replicar. A educação à distância, ao isolar os estudantes em seus lares e fragmentar as relações, esvaziou a dimensão coletiva e relacional do processo educativo.

Outro depoimento reforça essa percepção, ao afirmar que a escola tem um papel muito mais amplo do que o de preparação para o vestibular. O aluno descreve a escola como “segunda casa”, enfatizando a função afetiva e social que ela exerce na vida dos jovens:

Eu acho que a resposta para grande parte das doenças mentais que muitos alunos têm na sua vida é começar a encarar que escola não é só lugar de estudar, como muita gente fala

para a gente. Escola não é só o lugar onde a gente vai aprender o que é $2 + 2$ e seguir na vida. A gente está na escola boa parte da nossa vida. Na escola, a gente aprendeu o que é amor, a gente aprendeu a fazer amigos. Na escola a gente aprendeu o que é tudo! Então, escola, para mim hoje em dia, eu considero minha segunda casa, não só porque eu falto morar aqui, vou para casa só dormir, mas também porque aqui aprendi a fazer muita coisa. Principalmente quando o mundo, tipo assim, que nossos pais, nossas mães saem para trabalhar o dia todo, eu chego em casa e mal vejo eles. Então, o lugar que eu tenho para socializar, o lugar que eu tenho para fazer amigos é aqui. A escola vai muito além do vestibular (Grupo Focal, Piauí, 2024).

A intensidade emocional dessa fala chama a atenção para o quanto a escola é, para muitos jovens, o único espaço contínuo de escuta, acolhimento e convivência. Durante a pandemia, ao perderem esse espaço, estudantes enfrentaram não só dificuldades pedagógicas, mas também uma sensação de desamparo emocional. Como lembra o aluno, o distanciamento social coincidiu com a ausência dos pais, que precisavam trabalhar, o que agravou a solidão e a carência de vínculos afetivos durante o confinamento.

Outro jovem ressalta, ainda, a função da escola como espaço de construção de redes de sociabilidade e projetos comuns: “A escola também é o principal meio onde a gente consegue aprender a socializar e consegue formar relações, porque no mundo de hoje, o que adianta de verdade são as relações. Onde você consegue desenvolver projetos”.

As relações estabelecidas na escola são importantes não apenas na formação acadêmica, mas também social e afetiva. A construção de laços interpessoais é destacada como um aspecto essencial da escola por vários depoentes: “Eu briguei muito na escola, mas fiz muitas amigas. Tenho amigos há 14 anos e formamos um grupo que nos vemos todo mês”. Esses vínculos contribuem para o sentimento de pertencimento.

Essas perspectivas sublinham uma visão contemporânea da educação que vai além da instrução: a escola é vista como lugar de formação cidadã e de constituição de laços afetivos, bem como capital social — conceito que, em termos sociológicos, remete ao valor das redes de relacionamento, da confiança mútua e da cooperação para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a escola também pode ser compreendida como um espaço privilegiado de reprodução e disputa de capitais simbólicos, entre eles o capital social.

Como aponta Bourdieu, o capital social consiste no “conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento” (Bourdieu, 1980, p. 2). A presença ou ausência dessas redes influencia diretamente as oportunidades e os trajetos dos indivíduos, tornando a escola um espaço central na produção e mediação dessas desigualdades e possibilidades.

Retorno a escola: dilemas ainda presentes

Embora a importância da convivência escolar seja incontestável, a readaptação ao convívio foi marcada por inseguranças, evidenciando as cicatrizes emocionais deixadas pelo isolamento social. Esse retorno às atividades presenciais nas escolas revelou um cenário de adversidades profundas e adaptações complexas, especialmente para estudantes que passaram longos períodos afastados desse espaço físico.

O uso de máscaras e suas peculiaridades é um elemento que vem, de pronto, à memória dos jovens quando questionados sobre o retorno à escola pós-pandemia.

O J-- tinha uma cara de bebê. Eu ri de nervoso. Mano, era muito estranho. Ele tinha uma cara muito bebezinha. E quando ele tirava [a máscara], era muito esquisito. Era muito estranho. A gente só viu os olhos. A cara dele eram olhos. Não tinha mais nenhum nariz para fora. A cara dele era só os olhos (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A máscara, necessária para a segurança sanitária, acabou fragmentando a percepção da imagem corporal dos colegas. A surpresa ao ver o rosto completo reforça o impacto da ausência de interações presenciais e de referências visuais integrais. O uso prolongado de máscaras também afetou a prática de atividades físicas, como relatado: “Era muito ruim jogar bola de máscara”. Esse desconforto evidencia um obstáculo na retomada das atividades coletivas e esportivas, essenciais para o desenvolvimento social e motor dos jovens. A máscara, embora necessária, foi percebida como uma barreira à normalidade escolar, dificultando não só a prática esportiva, mas também a interação espontânea e lúdica.

A frustração com as máscaras também se expressou de forma intensa no relato: “Primeiro dia que falaram que podia vir sem máscara, eu já joguei

aquela ‘m’ fora. Meu Deus, eu taquei fogo em todas”. Esse desabafo aponta não apenas para um alívio pela retirada da máscara, mas também uma carga emocional acumulada durante o uso obrigatório. A reação exagerada simboliza o desejo de voltar à normalidade e de se libertar das restrições que marcaram a experiência escolar na pandemia.

Um dos aspectos mais marcantes desse retorno foi a dificuldade com habilidades básicas de aprendizagem, como o ato de escrever. Um estudante relatou: “Esquisito. Não sabia segurar uma caneta. Não sabia escrever meu nome. Era muito estranho escrever. Eu escrevi meu nome errado, aí precisei ensaiar, não podia. A minha letra mudou umas três vezes. Eu não sabia fazer conta, não sabia mais de nada”. Essa fala denota uma desconexão radical com habilidades antes automatizadas, mostrando que o afastamento prolongado da escola trouxe implicações para funções motoras e cognitivas relacionadas ao ato de escrever.

Essa ruptura nas habilidades básicas aponta para um problema estrutural no ensino remoto, que não conseguiu substituir a experiência prática do aprendizado presencial. O estudante teve que “ensaiar” a escrita de seu próprio nome, o que sugere uma perda de familiaridade com a rotina escolar. A mudança da letra “umas três vezes” evidencia um processo de reconstrução da identidade gráfica, algo que costuma se consolidar nos primeiros anos escolares e que se reprisou no retorno pós-pandemia. A perda dessa consistência gráfica simboliza a profundidade da ruptura que a pandemia causou no desenvolvimento educacional e pessoal.

Outros reflexos do isolamento foram compartilhados por uma jovem, que relatou: “Eu não conseguia nem lembrar o nome, não sabia mexer na caneta, não lembrava o nome de ninguém”. O esquecimento de nomes sugere um rompimento nas conexões sociais estabelecidas antes da pandemia. A falta de contato contínuo parece ter apagado parte do vínculo afetivo e social entre os colegas, reforçando que a escola não é apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um lugar essencial para a construção de identidades.

Outro ponto de destaque é o medo e a ansiedade gerados pelo retorno à escola. Um depoimento ilustra: “Eu tinha maior medo de voltar para a escola e falar com a professora”. Esse medo sugere uma alteração na dinâmica de autoridade e relacionamento escolar. A ausência prolongada das relações face a face com figuras de autoridade, como professores, parece ter amplificado sentimento de insegurança e estranhamento. Isso pode estar relacionado à perda de habilidades sociais e à falta de prática na comunicação formal, características das rotinas escolares que se dão no presencial.

O retorno ao convívio também se mostrou problemático, com comportamentos inesperados e, em alguns casos, agressivos. Um estudante observou: “Na hora de ir embora, que era engraçado. Não entendia por que o povo saía chutando os portões, tacando pedra nos portões”. Outro complementa: “Os meninos saíam na rua e batiam no portão do vizinho e saíam correndo... O pessoal voltou super agitado, chutavam e derrubavam os portões”. Esses comportamentos indicam uma dificuldade de ajuste às normas sociais e sugerem uma descarga de energia reprimida durante o isolamento. A agitação e a agressividade podem ser interpretadas como manifestações de ansiedade e dificuldade em lidar com o espaço público após o confinamento.

As dificuldades relatadas demonstram que o ensino remoto não conseguiu substituir a escola, pensando sua física, o que resultou em prejuízos profundos tanto na aprendizagem quanto na socialização. A pandemia quebrou a continuidade do desenvolvimento educacional e social dos estudantes, e a retomada das aulas presenciais expôs as lacunas deixadas por essa interrupção.

O que os jovens pensam sobre a escola

As opiniões dos jovens sobre a escola revelam percepções complexas e multifacetadas, abordando temas como a transição para a vida adulta, o aprendizado em sala de aula, a instrumentalidade da educação, violências nas escolas, as relações interpessoais, as regras de comportamento e vestimenta, bem como políticas públicas para a permanência escolar. A partir dessas reflexões, é possível explorar como essas histórias influenciam a visão dos estudantes sobre o papel e o significado da escola em suas vidas.

Um aspecto central é a transição para a vida adulta. A exigência social de que o jovem defina seu futuro imediatamente após concluir o ensino médio aparece como um peso significativo: “Sair do ensino médio é muito complicado. A sociedade já espera que você saiba o que quer fazer. Eu não sei o que quero, não me vejo na faculdade agora. [...] A gente sai do ensino médio e já tem que encarar a vida adulta, é uma realidade muito dura”, ou seja, um conflito interno diante das expectativas impostas e a insegurança comum na juventude ao confrontar decisões que moldarão o futuro.

Essa pressão para que os jovens definam rapidamente seus rumos está profundamente enraizada em uma lógica adultocêntrica, que tende a deslegitimar os tempos, desejos e ritmos próprios das juventudes. O adultocentrismo

impõe uma visão de mundo em que o valor do jovem está condicionado à sua adequação aos modelos e expectativas do mundo adulto — produtivo, decidido, autônomo. Nessa lógica, a dúvida e a experimentação, que são naturais dessa fase da vida dos jovens, são vistas como imaturidade ou falta de responsabilidade. Como resultado, muitos jovens internalizam um sentimento de inadequação, por não corresponderem ao ideal de prontidão exigido pela sociedade. Essa dinâmica contribui para o silenciamento de suas vozes e experiências, reforçando um ciclo em que suas subjetividades são negligenciadas em nome de um ideal normativo de sucesso e eficiência.

No que diz respeito à sala de aula e ao aprendizado, há um sentimento de inadequação em relação ao currículo oferecido. Essa interpretação de que “muita coisa que aprendemos não aplicamos em nossas vidas” apresenta uma crítica à falta de conteúdos considerados relevantes, pelos jovens, que mencionam “educação financeira” e “política”. O desinteresse e a desconexão com as matérias se agravam no ensino médio, quando “você só entra na sala se quiser. Acho que é uma questão de interesse”. Essa fala sugere uma responsabilidade individual, mas também evidencia um descompasso entre o que a escola ensina e o que os jovens querem aprender.

A visão crítica à instrumentalidade da escola, embora se reconheça sua importância, emerge na demanda por uma educação que prepare para a vida prática: “A gente tinha que sair com uma bagagem fundamental, sair da escola preparados para o mundo”. Ao mesmo tempo, alguns depoimentos expressam um pragmatismo ao ver a escola como um meio para alcançar objetivos específicos, enquanto outros compartilham uma visão mais crítica sobre a função da educação formal.

A escola é percebida como “chata” por alguns estudantes, evidenciando um descontentamento com a rotina escolar: “Se eu pudesse nem ia, acho chata. É sempre as mesmas pessoas e fazendo gracinha....” O desinteresse dos estudantes em relação à escola, expressando-a como “chata”, vai além de uma simples insatisfação momentânea: revela um afastamento mais profundo entre os jovens e a proposta escolar. A repetitividade das interações e a previsibilidade das atividades, mencionadas no depoimento, apontam para uma estrutura escolar que muitas vezes ignora as singularidades, os interesses e as vozes dos estudantes.

A escola, ao manter currículos rígidos e práticas pedagógicas pouco dialógicas, acaba se distanciando das vivências das juventudes, tornando-se um espaço pouco atrativo e descolado da realidade fora dos muros escolares. Esse distanciamento compromete o sentido formativo da escola, pois quando os conteúdos não dialogam com o que os jovens vivem e pensam, o

vínculo com a aprendizagem se fragiliza. Além disso, a falta de diversidade nas relações e a reprodução de comportamentos desrespeitosos, como as “gracinhas”, contribuem para um ambiente hostil ou desinteressante, onde os estudantes não se sentem reconhecidos nem pertencentes.

As regras de vestimenta e comportamento geram controvérsias, principalmente quando vistas como restritivas à expressão individual: “A gente não tem a oportunidade de se expressar”. No entanto, reconhece-se a necessidade de certas normas para a segurança e disciplina, como no caso da proibição de bonés após um incidente violento: “Depois disso foi proibido”. Isso demonstra a ambiguidade entre a disciplina necessária e o que se entende por autoritarismo.

No que tange à visão da escola dos sonhos, os jovens delineiam uma visão detalhada sobre como esta deveria ser, destacando a importância da estrutura física e das atividades fora da sala de aula. Esses relatos ilustram um desejo por uma escola que vá além da sala de aula tradicional, proporcionando a integração entre o aprendizado, a socialização e o lazer de forma mais atrativa e significativa.

Um dos elementos mais marcantes na visão dos estudantes é a estrutura física inspirada no modelo de escolas americanas: “Aqueles escolas americanas muito top que tem líder de torcida lá. Que tem armário para guardar as coisas. Que tem armário, sabe aquelas escolas que tem armário?”. A menção aos armários escolares, um símbolo icônico da cultura escolar americana, esclarece um desejo por praticidade e organização na rotina diária, facilitando o transporte de materiais e promovendo um senso de individualidade e pertencimento. Esses armários não apenas representam conveniência, mas também um contexto escolar moderno e sofisticado, distinto da realidade vivenciada na maioria das escolas públicas brasileiras.

[...] às vezes tem muito falta de professor. Comida direito a gente não tem. As paredes da escola faltam reboco; a gente não tem porta no banheiro, a gente não tem privacidade. Em questão de ensino, são pouco professores que tão realmente ali para fazer o papel direito. Normal de toda escola. (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Colocar porta nos banheiros, colocar merenda. Trocar os ônibus. Os ônibus passaram uma semana quebrado, e não mandaram o ônibus para empresa. (Grupo Focal, Piauí, 2024).

A descrição de um *campus* amplo e bem equipado reflete a aspiração por um espaço que ofereça conforto e uma variedade de atividades: “Que tem escola que tem *campus*, sabe? Que tem aquelas comidas mó boas. Que tem aquelas cantinas. Estrogonofe”. A referência a refeições diversificadas e de qualidade nas cantinas não apenas aponta para a importância da alimentação escolar, mas também para a experiência de um espaço acolhedor e prazeroso. Nesse sentido, a alimentação deixa de ser um mero cumprimento de necessidade básica e se torna um momento de convivência social.

Os jovens também expressam o desejo por atividades extracurriculares variadas e envolventes. A idealização de uma escola com “Interclasse em torno de tudo que tiver direito. Miniolimpíada aqui na escola” evidencia uma visão de escola como um espaço de integração social e competição saudável. A organização de eventos esportivos e recreativos não só fortalece os laços comunitários, como também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Essa perspectiva ressalta o papel da escola na formação integral do estudante, valorizando práticas fora da sala de aula como parte fundamental do aprendizado.

A presença de espaços de lazer e infraestrutura esportiva é amplamente valorizada: “Comida boa, professores com educação, uma quadra enorme... Piscina mais linda”. A ênfase em uma “quadra enorme” e em uma “piscina mais linda” demonstra a importância do acesso a espaços de prática esportiva e lazer, caracterizando um desejo por um ambiente escolar que promova o bem-estar físico e mental. Essa visão se alinha à ideia de uma educação que vai além do ensino teórico, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento corporal, social e cultural dos jovens.

Por outro lado, ao mencionarem “professores com educação” os jovens também sugerem que a escola dos sonhos não depende apenas da infraestrutura física, mas também de relações humanas respeitadas e acolhedoras. Isso indica uma expectativa por uma escola baseada no respeito mútuo e na valorização do diálogo, o que contribuiria para um clima escolar positivo e motivador.

O desejo manifestado pelos jovens em relação à escola ultrapassa a simples reivindicação por infraestrutura; trata-se de uma expressão das suas necessidades emocionais e sociais. A escola e seus espaços e seus fluxos são fundamentais para constituição subjetiva, especialmente durante a adolescência, quando os vínculos sociais e o reconhecimento externo se tornam relevantes para a construção da identidade. A valorização de elementos como comida saborosa, espaços de lazer e professores respeitosos aponta para uma busca por pertencimento, acolhimento e dignidade no cotidiano escolar.

Esse desejo não se reduz à satisfação de carências materiais, mas se relaciona diretamente com a necessidade de afeto, respeito e segurança, fatores indispensáveis para a saúde mental e o bem-estar psíquico dos estudantes.

Os desejos que os jovens expressam em relação à escola também podem ser compreendidos como uma força produtiva, criadora de novas possibilidades. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1976) argumentam que o desejo não se define como falta, mas como potência de transformação. Quando os jovens idealizam uma escola com “quadra enorme”, “piscina linda” ou “miniolimpíadas”, não estão apenas imaginando um cenário idealizado, mas produzindo uma crítica implícita (e explícita) ao modelo escolar atual, que muitas vezes não abrange as dimensões sensível, lúdica e coletiva do aprender. Assim, o desejo torna-se motor de mudança: ele revela a escola que ainda não existe, mas que pode vir a ser, caso os espaços educativos se abram para escutar e acolher os projetos simbólicos e afetivos das juventudes.

Na teoria do reconhecimento, de Axel Honneth (2003), compreende-se que os jovens demandam visibilidade, respeito e validação em suas relações cotidianas. O desejo, nesse caso, não é apenas por coisas, mas por vínculos significativos. Ao projetarem uma escola onde o respeito mútuo prevalece e onde o prazer de estar junto é cultivado, os jovens reafirmam a importância de um espaço educativo que considere a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma escola que não apenas ensina, mas que também cuida, escuta e transforma, ou seja, uma educação integral⁴. Todos esses anseios explicitados pelos jovens requerem repensar, inclusive, o funcionamento das instituições e a carga horária nas escolas. Nesse sentido, para ampliar as atividades e diversificar as formas de participação juvenil dentro delas é importante uma escola de tempo integral.

Outros depoimentos trazem um elemento curioso para pensar o que os jovens gostam na escola, destacando as brigas como um elemento central de entretenimento e ruptura da rotina. Em meio a críticas à estrutura e à alimentação, as brigas emergem como eventos que movimentam o cotidiano escolar, oferecendo momentos de emoção e interação social.

As brigas como entretenimento são explicitamente mencionadas: “A briga é legal, é legal assistir... é interessante... Tem entretenimento. Coisas para falar depois que sair ou termina o horário de intervalo. Tipo: mano, você viu a briga?”. As brigas se configuram como eventos sociais de alto va-

4 A Educação Integral considera o sujeito em sua integralidade, reconhecendo que a aprendizagem acontece em diferentes tempos e espaços e envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, como cognitiva, social, emocional e cultural. Ver: Moll, J. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

lor agregado, capazes de romper a monotonia da rotina escolar e fornecer conteúdo para conversas e fofocas posteriores. Esse fenômeno evidencia a carência de outras formas de entretenimento e interação social dentro do ambiente escolar, fazendo com que as brigas assumam um papel central na dinâmica social.

Os jovens descrevem as brigas com uma mistura de entusiasmo e detalhe narrativo, transparece o fascínio que essas situações exercem sobre eles. “Nossa é muito bom quando tem briga, briga de gente que sabe brigar, não briga de quinto ano [...]”. Aqui, observa-se não só o prazer em assistir às brigas, mas também uma distinção qualitativa entre diferentes tipos de confrontos. Essa categorização sugere que as brigas não são vistas apenas como conflitos, mas como performances sociais com distintos níveis de interesse e relevância.

A descrição das brigas escolares como momentos de entretenimento e socialização entre os jovens pode ser iluminada pela análise de Clifford Geertz (2008) em seu clássico ensaio *A interpretação das culturas*, especialmente no texto *Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa*. O autor interpreta a luta de galos não apenas como um espetáculo violento, mas como um drama social profundamente carregado de significados simbólicos que comunica valores, tensões e estruturas da própria comunidade. Aplicando essa perspectiva à escola, podemos compreender as brigas como performances sociais que refletem — e, ao mesmo tempo, integram — as dinâmicas internas do espaço escolar.

Assim como a luta de galos balinesa revela status, rivalidades e alianças dentro de uma comunidade, as brigas escolares descritas pelos jovens funcionam como arenas simbólicas em que diferentes posições sociais, afetos e disputas são publicamente encenadas. A fala “mano, você viu a briga?” não é apenas um comentário, mas um ato de inserção na narrativa coletiva da escola, onde quem viu e comenta é fundamental para a lógica do evento e sua significação no tecido social em constante formação e reinvenção. A briga, nesse contexto, atua como um ritual social que gera coesão por meio da partilha de uma experiência emocional intensa, quebrando a rotina e gerando um senso momentâneo de pertencimento. A monotonia da estrutura escolar, com seus horários rígidos e relações assimétricas, é temporariamente suspensa em favor de uma excitação comum.

Geertz (2008, p. 209) argumenta que a luta de galos é uma “é uma leitura balinesa da experiência balinesa, uma história sobre eles que eles contam a si mesmos”. De maneira análoga, as brigas escolares parecem ser formas pelas quais os jovens constroem, afirmam e compartilham narrativas

sobre quem são, o que valorizam e como se posicionam na vida escolar. Ao diferenciarem “brigas de gente que sabe brigar” das “brigas de quinto ano”, os jovens estabelecem códigos internos de prestígio, coragem e espetáculo — revelando que essas interações, embora violentas, são dotadas de regras informais, expectativas e significados que ultrapassam a mera agressão física. A briga, portanto, não é apenas um evento isolado, mas um momento de expressão simbólica que, paradoxalmente, reforça laços sociais e ajuda a manter a coesão de um grupo que encontra nesses acontecimentos formas alternativas de pertencimento e significado dos que comumente são construídos nas escolas.

A narrativa sobre as brigas vai além da violência física, envolvendo um complexo jogo social e emocional: “Brigam por várias coisas: macho, fala mal, não gosta, ao invés de ficar quieta, fica falando... aí depois fica fazendo barraco e não aguenta... O pessoal na hora da briga fica jogando comida nos outros. Fica jogando maçã”. Esses relatos ilustram como as brigas são enredadas em conflitos interpessoais, alimentadas por fofocas e provocações que se desenrolam tanto dentro quanto fora da escola. A referência ao “círculo” que se forma durante as brigas sugere um ritual coletivo de espetáculo e entretenimento, no qual os espectadores não apenas assistem, mas também participam ativamente, comentando, incentivando ou “botando lenha na fogueira”.

Fora do entretenimento, as brigas parecem proporcionar um senso de pertencimento e envolvimento. “Depois da briga é a maior fofoca. Fofoca para todo lado. O que já tinha aumenta mais, porque o povo vê a briga e todas as salas falam da briga. Aí acaba aumentando mais coisa”.

A partir das contribuições de Norbert Elias (1994) em *O Processo Civilizador*, é possível interpretar a dimensão relacional e emocional das brigas escolares como parte de uma complexa rede de interdependências sociais. Elias nos mostra que os indivíduos são moldados por processos civilizatórios que regulam os impulsos, transformando conflitos em expressões mais indiretas, como a fofoca. No contexto escolar, no entanto, vemos uma interdependência entre a violência física e essas formas indiretas de tensão social. A fofoca aparece como um mecanismo de mediação e intensificação dos conflitos, alimentando e dando forma narrativa às disputas interpessoais. As provocações citadas — “fala mal”, “não gosta”, “fica falando” — revelam como os atritos não nascem de atos isolados, mas de um campo contínuo de trocas simbólicas, que muitas vezes ganham corpo na forma do espetáculo da briga.

A formação do “círculo” durante as brigas funciona como uma espécie de arena ritualizada, em que a violência física é apenas a culminância de um

drama social previamente tecido por falas, olhares e rumores. Elias destaca como os grupos humanos organizam-se em redes de controle mútuo, e a própria existência de um público atento e participativo nas brigas escolares revela a importância desse controle simbólico. Os espectadores não são neutros: ao comentar, incentivar ou jogar comida, eles tornam-se atores ativos no evento, fortalecendo os vínculos entre si e reiterando normas e valores do grupo que se manifestam nesses acontecimentos. Essa coletivização da violência sugere que a briga, longe de ser um ato de desvio individual, é um fenômeno socialmente estruturado e legitimado por uma audiência que reconhece ali um momento de catarse e integração.

No pós-briga, a fofoca assume seu papel estruturante na manutenção e atualização das redes sociais entre os jovens. Elias (2000) aponta que a fofoca opera como uma forma de controle social informal, onde reputações são feitas e desfeitas, alianças se consolidam e hierarquias são negociadas. O relato de que “todas as salas falam da briga” evidencia como esses eventos extrapolam os limites do tempo e espaço em que ocorrem, prolongando seus efeitos simbólicos por meio da repetição e amplificação narrativa. As histórias que circulam sobre a briga — ainda que distorcidas — contribuem para a construção de uma memória coletiva, na qual todos, mesmo os que não estavam presentes, tornam-se participantes da experiência. Assim, as brigas não apenas refletem tensões individuais, mas funcionam como dispositivos de coesão social e identidade entre os estudantes.

Há também um componente de justiça social e moralidade implícito nas motivações para as brigas: “Foi legal, porque ela tinha que levar um tapão. É porque ela é chata, né?”. Nessa perspectiva, as brigas não são apenas entretenimento, mas também um mecanismo de regulação social, onde aqueles percebidos como problemáticos ou desrespeitosos são “punidos” publicamente. Esse aspecto revela a complexidade moral que permeia essas situações, onde a violência física é interpretada como uma forma de retribuição ou resolução de conflitos.

Por outro lado, os relatos também indicam uma dimensão de expectativa e preparação em torno das brigas: “Mas eu acho que se não pega aqui dentro, pega lá fora. E com mais gente. E quem tem a coragem de peitar, fica lá fora esperando”. Esse trecho sugere que as brigas são eventos planejados e aguardados com antecipação, o que lhes confere um caráter quase cerimonial. O fato de as brigas frequentemente ocorrerem “no intervalo ou na saída... no pátio” demonstra uma consciência dos espaços e momentos apropriados para esses confrontos, indicando um conhecimento tácito das normas sociais que regem o cotidiano escolar.

Os jovens contam, ainda, uma relação complexa com os professores, marcada por expectativas contraditórias e percepções ambíguas sobre o que define um bom ou mau docente. O tratamento pessoal e as estratégias de avaliação influenciam profundamente a experiência de aprendizagem, configurando diferentes formas de envolvimento ou desmotivação dos estudantes.

Para muitos jovens, a qualidade da relação com o professor está diretamente ligada à capacidade de ensinar de maneira clara e compreensível. “Tem professor que é legal, mas não sabe explicar a lição. Aí você fica, vai pegando na hora de uma prova. Ou então ele não passa a explicar ou então ele passa um assunto e tipo, ele passou um assunto hoje quando é amanhã já passou o outro sem explicar”. Esse relato evidencia a importância da didática na percepção de um bom professor. A rapidez com que alguns docentes abordam os conteúdos, sem tempo adequado para a compreensão, gera frustração e dificuldades de aprendizagem. Isso demonstra que, para os estudantes, ser “legal” não é suficiente se não houver clareza na transmissão do conhecimento.

O modo como os professores tratam os alunos também influencia significativamente a forma como são percebidos. Relatos como “Ela trata os alunos de qualquer forma, ela grita tipo a gente está falando de boa ela fica gritando... ‘fica quieta’. Eu sei que a gente sabe que é o trabalho dela, mas não é porque ela é professora, que ela vai estar tratando igual um cachorro” mostram a rejeição a abordagens autoritárias e desrespeitosas. O descontentamento não está relacionado apenas ao conteúdo ou à forma de ensinar, mas ao tratamento pessoal e à postura da docente, percebida como desumana e desrespeitosa. Isso demonstra que a autoridade docente é aceita quando exercida com respeito e sensibilidade, mas contestada quando vista como abuso de poder.

O autoritarismo, como categoria, aparece de forma ainda mais intensa no relato sobre a professora que desqualifica a aluna publicamente: “Aí ela falou que eu era a que mais arruma encrenca na sala e que eu sou a pior aluna... Só que ela entra, tipo assim, dentro da sala, passa um assunto que basicamente ninguém entende ... aí ninguém faz nada. Aí a professora fala que a gente é péssima...”. A postura julgadora da professora é vista como um ataque pessoal que afeta não só a autoestima da aluna, mas também o seu relacionamento com a aprendizagem. A incapacidade de criar um ambiente de confiança e respeito acaba gerando um ciclo de incompreensão, desmotivação e conflito.

Outros depoimentos também tematizam os maus tratos, por parte dos professores, com estudantes:

Alguns dos professores dar pra levar, mas tem alguns que são muito brutos. Que no momento da raiva começa logo a xingar a gente. Por mais que ser professor, por mais que esteja com raiva da gente, acho que a gente não merece ser xingado, até por mais os nomes que eles chamam os alunos. Mas tem alguns professores que são legais, que a gente consegue criar um vínculo de amizade com eles. (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Em contraste, professores que demonstram sensibilidade e estabelecem uma comunicação mais pessoal são vistos de forma positiva:

O professor J--, tem hora que ele fala tão tranquilo, ele não dá só conteúdo, ele fala na nossa vida, da vida dele, tem uma conversa pessoal com a gente, como se ele fosse um amigo nosso. Ele é nosso professor, ele é top, Ele conversa com a gente de boa. (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Esse depoimento caracteriza que a humanização das relações escolares — expressa através do interesse genuíno pela vida dos alunos e pela disposição de dialogar — é altamente valorizada. Para esses jovens, a figura do “professor-amigo” facilita a aprendizagem ao criar um ambiente de acolhimento e confiança, no qual eles se sentem ouvidos e respeitados.

Outro ponto importante está relacionado às estratégias de ensino e avaliação. Professores que flexibilizam prazos e permitem um ritmo de aprendizagem mais individualizado são bem aceitos: “Ele não, você faz uma lição hoje, na próxima semana você traz e faz outra lição. A maioria do pessoal faz todas as lições dele, porque ele deixa bastante tempo para terminar”. Ao adotar uma abordagem menos rígida e punitiva, esse professor é percebido como compreensivo e justo, criando um ambiente no qual os estudantes se sentem motivados a participar. Essa flexibilidade é vista como um respeito à individualidade e às dificuldades pessoais, o que contribui para um relacionamento mais positivo com o aprendizado.

A relevância dos conteúdos abordados também toca o interesse dos estudantes. “Tipo, uma vez que a professora foi entrar na sala, ela falou sobre um assunto que é legal... Ela foi explicar a bagulho de gente que é ‘transexual’ e que nasce com dois órgãos... É, ela falou muito”. Ao abordar temas contemporâneos e socialmente relevantes, a professora conseguiu captar a atenção dos alunos, demonstrando que a contextualização do conhecimento e a conexão com os jovens são fatores importantes para despertar o interesse e promover a aprendizagem.

Por outro lado, a postura excessivamente controladora é vista de forma negativa. “Ela também colocou o mapeamento⁵ e falou que era, assim, obrigatório, que na aula dela ninguém poderia trocar no lugar que queria, que ia ser o mapeamento. Que não era pra não correr”. Essa abordagem, marcada por regras rígidas e falta de diálogo, gera ressentimento e distanciamento. A imposição de normas sem justificativa é interpretada como uma forma de opressão, contrastando com as formas positivas de interação, respeitosas e flexíveis.

O que os jovens pensam sobre o novo ensino médio

A proposta do Novo Ensino Médio no Brasil surgiu para reformular a etapa final da educação básica, visando torná-la mais atrativa, flexível e conectada com as necessidades dos estudantes e do mundo do trabalho. O debate sobre mudanças no ensino médio não é recente, mas se intensificou com a publicação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016⁶, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017⁷. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996)⁸, estabelecendo diretrizes para uma reestruturação curricular pautada por maior autonomia dos estudantes na escolha de seus itinerários formativos.

Com a consolidação da Lei nº 13.415/2017, o currículo do ensino médio passou a ser organizado com uma parte comum, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — homologada em dezembro de 2018 —, e outra parte flexível, composta pelos itinerários formativos. A BNCC define as

5 Prática na qual os lugares onde os alunos se sentam durante a aula é preestabelecido pelo professor.

6 **MEDIDA PROVISÓRIA nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

7 BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394/1996 e 11.494/2007, revoga a Lei nº 11.161/2005 e institui a política de fomento ao ensino médio integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be&numero=13415&tipo=LEI>. Acesso em: 20 jun. 2025.

8 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

competências e habilidades essenciais a todos os estudantes brasileiros, enquanto os itinerários oferecem percursos diversificados, que permitiriam aprofundamentos em áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, ou seja, a proposta dizia que deveria ser levado em consideração os interesses individuais dos alunos para promover um ensino mais personalizado e conectado com seus projetos de vida.

A efetiva implementação do Novo Ensino Médio começou a ser exigida a partir de 2022, conforme o cronograma estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e regulamentações do Ministério da Educação (MEC), especialmente com a publicação do Parecer CNE/CP nº 11/2020⁹ e da Resolução CNE/CP nº 3/2022¹⁰, que definem diretrizes complementares para a organização curricular e a carga horária. A proposta previa um aumento progressivo da carga horária mínima anual, passando das 800 horas para, no mínimo, 1.000 horas anuais, com a meta de alcançar 3.000 horas ao longo dos três anos do ensino médio.

Nas escolas, a aplicação do Novo Ensino Médio trouxe diversos desafios. As redes de ensino precisaram reestruturar seus currículos, formar professores para novas abordagens pedagógicas e reorganizar suas infraestruturas para comportar os itinerários formativos. Muitos sistemas estaduais de ensino enfrentaram dificuldades logísticas, orçamentárias e pedagógicas para oferecer itinerários que respeitassem a diversidade de interesses dos estudantes e garantissem equidade de acesso à formação técnica e profissional. Além disso, o modelo gerou críticas de especialistas e educadores, que apontam riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais, especialmente nas escolas públicas.

Diante desses impasses, o Novo Ensino Médio passou a ser objeto de avaliações e debates públicos sobre sua efetividade e impactos. Em 2023, o MEC instaurou um processo de escuta pública nacional, que resultou na elaboração de um novo projeto de reformulação da política. Em 2024, o Congresso Nacional aprovou uma proposta de revisão da reforma, por meio

9 BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020*. “Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.” Aprovado em 07 jul. 2020 pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/informativo-covid-19-7/parecer_cne-cp_n_11-2020_-_orientacoes_de_aulas_presenciais_e_nao_presenciais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

10 BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de novembro de 2022*. Insere o art. 9A na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da EPTNM Formação. Publicada no DOU em 18 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2022> (acesso ao PDF oficial). Acesso em: 20 jun. 2025.

do Projeto de Lei nº 5.230/2023¹¹, que altera pontos centrais da estrutura curricular e busca garantir uma formação mais equilibrada entre as áreas do conhecimento. Esses movimentos mostram que o Novo Ensino Médio continua sendo uma política educacional em disputa, cuja consolidação requer diálogo constante entre gestores, professores, estudantes e sociedade.

As narrativas compartilhadas ilustram uma insatisfação com o Novo Ensino Médio, expondo falhas estruturais e pedagógicas que impactam a experiência escolar. A análise dessas falas evidencia problemas na implementação das disciplinas eletivas, na preparação dos professores e na coerência entre o currículo oferecido e as expectativas dos alunos em relação à sua formação acadêmica e profissional.

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM), reformulada oficialmente em 2017 e implementada nos anos seguintes, foi divulgada como uma modernização do currículo, oferecendo mais autonomia ao estudante, ampliando a carga horária e diversificando trajetórias de formação. Entretanto, os jovens revelam que a promessa de protagonismo juvenil e de um ensino mais significativo foi substituída por uma realidade de precarização, perda de conteúdos fundamentais e aprofundamento das desigualdades.

Observa-se um olhar profundamente crítico e articulado sobre os efeitos do NEM, que, segundo os estudantes, compromete o acesso ao conhecimento e, mais do que isso, faz parte de um projeto político de limitação social:

Minha primeira consideração sobre o Novo Ensino Médio é que ele é cheio de falhas, cheio de furos e, na minha opinião, esse tipo de sistema educacional é feito para isso mesmo. É feito para que a gente não consiga expandir nossos horizontes, é feito para que a gente não consiga aproveitar o conhecimento que nos é empregado, é feito realmente como uma forma de extermínio, porque a educação em si é uma forma de você escapar da sua realidade, que muitas vezes é pobre, é escassa de informação, é escassa de recurso. E se você impede que esse jovem tenha acesso a uma educação de verdade, a uma educação crítica, ele continua limitado, ele continua sem saber questionar, sem saber buscar melhoria. Então, para mim, o Novo Ensino Médio é uma forma muito explícita de dizer para a gente: «Vocês não merecem sonhar alto». É muito forte pensar isso, mas é a realidade que a gente está vivendo aqui (Grupo Focal, Piauí, 2024).

11 BRASIL. Projeto de Lei nº 5.230, de 2023, convertida posteriormente na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) e regula a política nacional do ensino médio. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Esse depoimento já sinaliza que, longe de ser uma falha técnica, a forma como o Novo Ensino Médio foi estruturada e implementada é percebida como intencional. A restrição de acesso a disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia é vista como um movimento deliberado de empobrecimento intelectual das camadas populares.

Outro estudante amplia essa análise com um olhar sobre as consequências cognitivas e políticas da redução de conteúdos:

Então, eu acho que, quando você faz um sistema educacional onde deixa a informação escassa, diminui a quantidade de aulas, diminui a quantidade de matérias que se correlacionam com o senso crítico principalmente, você transforma a realidade dessa pessoa em uma realidade extremamente limitada. Principalmente porque, pelo que eu sei, diminuíram a carga horária de História, Geografia, Filosofia e Sociologia — matérias que são extremamente importantes para a formação do nosso senso crítico e da nossa formação como ser humano. Quando você tira isso, você tira do estudante o poder de refletir, de questionar o que está ao redor. A escola vira só uma obrigação, um lugar onde a gente vai para preencher carga horária e participar de projetos soltos, que não nos preparam de verdade para o mundo. Você tira da gente a possibilidade de entender nossa história, nossa sociedade, nosso lugar no mundo. E isso não é pouca coisa (Grupo Focal, Piauí, 2024).

As críticas não se limitam à concepção do NEM. A forma de sua implementação também é apontada como caótica e excludente. Este depoimento detalha a diferença entre a expectativa inicial e a realidade vivida nas escolas públicas:

Eu acho que o Novo Ensino Médio é prejudicial. Em teoria, né! No papel parecia lindo. O Novo Ensino Médio, como várias outras coisas no Brasil, no papel era para ser maravilhoso. Eu lembro que, quando estavam planejando, eu vi vídeo, li matérias, ouvi gente falando que ia ser revolucionário, que a gente ia poder escolher o que estudar, que ia ser mais próximo da realidade. E eu pensei: ‘Nossa, vai melhorar bastante!’ Só que quando foi colocado em prática, foi um desastre. Vou até usar as palavras de um professor

nosso que nos chamou e disse: ‘Vocês são três turmas, três gerações, a geração perdida.’ E é exatamente isso. A gente é uma geração que perdeu aula, perdeu conteúdo, perdeu motivação, perdeu o rumo. Perdemos inúmeras coisas que deveríamos ter aprendido. Não tivemos tempo, não tivemos material, não tivemos apoio. E eu acredito que a culpa nem seja tanto do novo ensino médio em si, mas da forma como ele foi implementado, principalmente nas escolas públicas. Foi tudo feito de qualquer jeito (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Um ponto central nas críticas é a falta de clareza e propósito das disciplinas eletivas. Como afirmado: “A gente não tem aula. Tem umas matérias eletivas que a gente não sabe para que serve e, tenho a sensação de que nem os professores sabem. O professor de geografia dá uma aula eletiva que ele fica perdido”. Esse depoimento evidencia que as disciplinas eletivas, idealizadas para proporcionar escolhas personalizadas e significativas aos alunos, acabam gerando confusão e desmotivação. A sensação de que nem os próprios professores compreendem o objetivo dessas aulas sugere uma implementação apressada e mal planejada da reforma, sem a devida capacitação docente. Essa falta de clareza curricular descredibiliza as eletivas aos olhos dos alunos, que as veem como uma “perda de tempo” em vez de oportunidades de aprendizagem enriquecedora.

Além da redução de disciplinas, os estudantes denunciam a escassez de materiais didáticos de qualidade. Em vez de livros organizados e consistentes, receberam conteúdos rasos ou improvisados:

A gente está batendo muito na tecla da carga horária, mas eu também queria deixar muito, muito claro que, além da diminuição da carga horária, também houve uma redução no material disponibilizado para nós. Teve diminuição na quantidade de bolsas estudantis, o que é muito importante. Quando a gente recebe uma bolsa, um apoio, a gente se sente mais motivado, porque vê que estão investindo na gente. Mas hoje a gente luta para conseguir essa remuneração e não consegue. Lutamos para ter materiais mais adequados e também não conseguimos. A maioria dos alunos teve que pagar por material de fora. Não temos um livro de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia. O único livro que recebemos — cujo nome nem me lembro — eu deixei na gaveta, e tá lá pegando poeira até hoje. Porque o conteúdo

dele é tão raso, tão superficial, que parece que foi feito para ninguém se interessar. Qual geração sofreu tanto quanto a nossa em relação à falta de material e de informação? (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Outro problema crítico apontado pelos estudantes é a ausência de disciplinas tradicionais essenciais para o vestibular e para a formação acadêmica.

Muita gente não tem vontade de ir para a escola por causa do Novo Ensino Médio. A gente não tem as matérias básicas que preparam para um vestibular. Tem turmas do terceiro ano que não tem Geografia, uma disciplina importante para o vestibular... Então, o que você vai fazer ali se faltam matérias e professores? (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Esse relato destaca o descompasso entre a estrutura curricular proposta e as necessidades concretas dos estudantes. A ausência de conteúdos fundamentais para os exames de acesso ao ensino superior revela que o Novo Ensino Médio falha em seu objetivo de preparar adequadamente os alunos para o futuro acadêmico e profissional. Essa lacuna reforça a interpretação de que o modelo atual compromete o desempenho escolar e as oportunidades de ingresso em universidades.

A crítica à falta de preparação dos professores é comum nos grupos focais. “É tipo, bem no nosso ano foi o ano que mudou tudo e a gente estava indo para Novo Ensino Médio. Então era uma bagunça, porque os professores não tinham se formado para dar aula, estavam no caos”. Esse testemunho narra a precariedade na implementação da reforma, apontando que as mudanças foram feitas sem o devido investimento na capacitação docente. A improvisação e a desorganização geradas por essa falta de preparo prejudicam o aprendizado e contribuem para a sensação de caos e descontinuidade. A implementação inadequada reflete uma desconexão entre a política educacional e a realidade escolar, gerando um ambiente de incerteza e desmotivação.

A sobrecarga dos professores também afeta diretamente a qualidade do ensino, como apontam os estudantes:

Com o Novo Ensino Médio, os professores estão sempre tendo que mandar livro porque a gente simplesmente não tem um livro nem de Matemática... um livro que preste! Ano passado, a professora até tentou utilizar o livro de Matemática que veio do Novo Ensino Médio, mas logo ela desistiu. Disse

que não dava para usar, que o conteúdo era fraco. Os professores também têm uma carga horária muito reduzida, e aí precisam complementar dando aula eletiva, coordenando projeto. E tudo isso tira o tempo deles para planejar aula de verdade. Eles fazem o que podem, mas também estão sobrecarregados. A gente percebe isso. E o resultado é que a gente sai perdendo, porque o conhecimento não chega completo até a gente (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Essa escuta crítica, potente e articulada mostra que qualquer reforma educacional precisa, antes de tudo, considerar quem vive a escola por dentro. Os jovens não são apenas receptores de políticas, mas sujeitos capazes de pensar, denunciar e propor — e o que dizem sobre o Novo Ensino Médio precisa ser ouvido com urgência.

Os relatos trazem uma profunda insatisfação com o conteúdo das novas disciplinas oferecidas, consideradas desnecessárias e desconectadas das expectativas dos alunos. “Tipo, aula de liderança. Qual é o sentido dessa aula? Aula de liderança. Eles falam que vocês são os protagonistas, que não sei o quê... Isso era projeto de vida, era projeto de vida. Era ensinar a abrir uma conta do banco”. A crítica não é apenas sobre o conteúdo em si, mas sobre a falta de aplicabilidade prática e de relevância para a vida dos estudantes. A tentativa de abordar temas contemporâneos e preparar os alunos para o mercado de trabalho falha em seu propósito ao apresentar atividades percebidas como superficiais e descontextualizadas. Isso gera frustração e uma percepção de que o tempo na escola é mal aproveitado.

Essa frustração é ainda mais evidente para os jovens que mencionam a desconexão entre as eletivas e as aspirações profissionais dos alunos. “Eles falavam, você vai ter a opção de escolher alguma coisa que tenha a ver com a sua formação, alguma coisa que tenha a ver com o seu futuro. Eu estava plantando chuchu lá na horta, e eu queria ser psicólogo”. Esse relato destaca a incoerência entre o discurso oficial da reforma, que promete flexibilidade e protagonismo na escolha das trajetórias escolares, e a realidade prática das opções oferecidas. A fala do estudante é exemplo de uma desarticulação entre as matérias eletivas e as demandas do mundo do trabalho e da continuidade dos estudos. Em vez de proporcionar autonomia e preparação para o futuro, as escolhas limitadas e irrelevantes acabam gerando frustração e um sentimento de desperdício de tempo.

Os relatos também evidenciam a perda de habilidades fundamentais e experiências escolares tradicionais associadas ao modelo anterior. “A gente

não perdeu só as habilidades de comunicação, as experiências de ensino médio a gente perdeu também”. Essa fala aponta para um sentimento de desvalorização da formação integral dos alunos, que percebem a escola como um espaço esvaziado de sentido e propósito. A ausência de interações que promovam o desenvolvimento social, cultural e emocional dos jovens é um reflexo das escolhas curriculares que priorizam habilidades técnicas e mercadológicas em detrimento de uma formação humanística e cidadã.

Esse esvaziamento está diretamente ligado à lógica neoliberal que passou a orientar as políticas educacionais, nas quais o conhecimento é tratado como mercadoria e a escola como um ambiente de treinamento para o mercado. Ao reduzir a educação à preparação para o trabalho, o neoliberalismo desconsidera a complexidade do sujeito em formação, ignorando as dimensões afetiva, ética e política da experiência escolar, e aprofundando as desigualdades ao privilegiar performances individuais em detrimento da construção coletiva do saber.

A lógica neoliberal, quando aplicada à educação, refere-se à adoção de princípios do mercado — como competição, meritocracia, produtividade e eficiência — como parâmetros centrais da organização escolar. Essa lógica transforma a escola em uma espécie de empresa, e os alunos em “clientes” ou “recursos humanos” em formação, reduzindo o processo educativo a uma preparação para o mundo do trabalho, especialmente para funções técnicas e de baixo custo.

O educador Gaudêncio Frigotto denuncia o avanço do que chama de “empresariamento da educação”, em que os princípios do capital passam a ditar as diretrizes pedagógicas, curriculares e avaliativas. Para Frigotto (2001), essa racionalidade mercantil gera uma despolitização da escola, retirando dela o papel de formação crítica e cidadã, e fortalecendo uma visão instrumental da educação: formar indivíduos “empregáveis”, mas não sujeitos autônomos.

Frigotto também alerta para o fato de que, ao subordinar a educação aos interesses do mercado, o neoliberalismo intensifica desigualdades: “o que se perde é a ideia da educação como direito universal, substituída pela lógica da eficiência, da competitividade e da responsabilização individual pelos fracassos educacionais” (Frigotto, 2001). Essa perspectiva legitima cortes de investimento público, precarização do trabalho docente e a padronização curricular voltada a *rankings* e avaliações externas, como se esses fossem os únicos indicadores de qualidade.

A desigualdade entre escolas públicas e privadas é outra marca apontada como estrutural do novo modelo:

Eles estão reduzindo a carga horária da escola pública, mas, se você for ver, a carga da escola privada está intacta. Isso muda tudo. A oportunidade já não é mais a mesma. A gente vai fazer o ENEM com muito menos conteúdo do que quem está na escola privada. Isso limita o acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho, aos nossos direitos mesmo. A diferença já era grande, agora ficou gritante. É como se eles tivessem desistido da gente (Grupo Focal, Piauí, 2024).

O depoimento evidencia uma percepção recorrente entre estudantes da rede pública: o Novo Ensino Médio tem aprofundado desigualdades históricas entre escolas públicas e privadas. A redução da carga horária nas escolas públicas, apontada no relato, é sentida como uma perda concreta de acesso a conteúdos essenciais, especialmente aqueles exigidos por exames como o Enem. Essa diferença de formação, que já existia, torna-se ainda mais acentuada com o novo modelo, impactando diretamente as oportunidades futuras dos jovens. Autores como Demerval Saviani (2008) alertam que reformas educacionais no Brasil frequentemente operam dentro de uma lógica que mantém desigualdades estruturais, muitas vezes sob a justificativa de modernização ou flexibilização curricular.

Luiz Carlos de Freitas (2016, 2018) também observa que a implementação de modelos como o Novo Ensino Médio favorece uma concepção de educação alinhada à lógica do mercado, em que o foco na empregabilidade imediata pode vir em detrimento de uma formação ampla e crítica. Dentro dessa lógica, o papel do Estado tende a se reduzir, e as responsabilidades pela trajetória escolar dos estudantes passam a ser vistas como individuais. Essa perspectiva dialoga com a crítica de Christian Laval (2004), ao apontar o avanço de um modelo neoliberal na educação, em que o desempenho substitui a garantia de direitos.

Em entrevista ao Jornal da USP, Daniel Cara analisa os itinerários formativos propostos no Novo Ensino Médio como a brecha criada com o propósito de reforçar a lógica neoliberal dentro das escolas. Para o professor:

os itinerários formativos servem para a promoção de uma lógica empresarial. Por exemplo, no Estado do Ceará, o ministro Carlos Santana implementou a disciplina mais criticada pelos estudantes: ‘Bora de Uber’. Uma disciplina que,

além de favorecer a lógica dos aplicativos, de precarização do trabalho e de baixa capacitação, ainda faz propaganda de uma das empresas (Cara, 2024).

A sensação de abandono expressa no trecho “é como se eles tivessem desistido da gente” pode ser compreendida como resultado de uma vivência coletiva de exclusão. Essa experiência encontra eco nas análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023), que discutem como a escola tende a reproduzir desigualdades sociais, em vez de neutralizá-las. Quando as condições materiais e simbólicas diferem radicalmente entre redes de ensino, o ideal de igualdade de oportunidades se torna ainda mais distante.

Daniel Cara corrobora essa análise ao afirmar que os itinerários formativos do Novo Ensino Médio têm potencial para aprofundar essas desigualdades. Para ele, esse tipo de curso aumentou a desigualdade da educação. As escolas particulares, por sua vez, com condições orçamentárias favoráveis e mais autonomia, tiveram possibilidades de contratar professores e desenhar disciplinas com maior apelo pedagógico para a opção do aluno, enquanto nas escolas públicas o déficit de número e capacitação dos professores, obrigados a inventar disciplinas, gerou matérias pouco interessantes e sem sentido:

Os itinerários formativos geraram enorme caos nas redes públicas brasileiras, com disciplinas completamente descontextualizadas, como, por exemplo ‘brigadeiro gourmet’ ou ‘torne-se um milionário’, educação financeira totalmente descontextualizada do ensino de matemática. Disciplinas que incomodaram os estudantes e também os professores, que se sentem despreparados e desperdiçados com essas disciplinas que não fazem sentido (Cara, 2024).

O contraste entre o discurso oficial que acompanha a reforma e os relatos de estudantes de escolas públicas aponta para uma tensão entre o que se promete e o que se entrega. O que se desenha a partir dessas falas e análises é um cenário em que as políticas públicas educacionais parecem operar de maneira desigual, mesmo quando apresentadas como universais. Isso levanta questões sobre os critérios e as prioridades que têm orientado a reconfiguração do ensino médio no país.

As políticas públicas para as juventudes: o que pensam

A visão ambígua sobre políticas públicas para permanência na escola, como o “Pé de Meia”, reflete a complexidade da relação dos jovens com os programas sociais. Por um lado, há uma crítica severa: “O ‘Pé de Meia’ leva as pessoas para escola só por causa do dinheiro. A pessoa vai só pela presença, mas não se interessa, fica no celular, dormindo ou atrapalhando os outros”. Por outro, reconhece-se sua função social: “Dá para ajudar em alguma coisa em casa”. Essa dualidade revela como os resultados dessas políticas são percebidos de maneira diversa, dependendo da realidade de cada jovem.

A recorrência de percepções negativas dirigidas aos estudantes que recebem benefícios evidencia a presença de um estigma social que associa a condição socioeconômica à falta de comprometimento ou esforço individual. Expressões como “acho que é questão de interesse e hoje em dia os jovens não querem estudar” revelam uma tendência a responsabilizar os próprios jovens por seus desafios educacionais, ignorando os múltiplos fatores que condicionam suas trajetórias escolares.

Essa leitura reducionista desconsidera contextos marcados por desigualdades, sobrecargas emocionais e barreiras estruturais, que muitas vezes atravessam as possibilidades reais de engajamento. Em contrapartida, há também relatos que destacam o papel da escola como espaço significativo de pertencimento, de acesso a direitos e de construção de projetos de vida, demonstrando que, longe da apatia generalizada, muitos estudantes atribuem valor à experiência escolar e vislumbram nela oportunidades concretas de transformação.

As violências nas escolas

Os entrevistados apontam para múltiplas formas de violência presentes no ambiente escolar, com destaque para situações de assédio, sexualização de corpos femininos e ausência de discussões sobre o tema das sexualidades. É exposto um contexto de desigualdade de gênero e discriminação que influencia a vida escolar, mostrando a necessidade de um debate crítico sobre as práticas institucionais e as relações de poder nas escolas.

Os jovens reconhecem que a escola não é um espaço isento de violências e que tem se distanciado de um lugar de proteção. “A escola é um lugar de pura violência. A escola em si é um lugar de violência. Na escola normalmente resolvia assim. A escola em si é um lugar de pura violência”.

Há depoimentos que narram experiências dolorosas de assédio, como: “O único problema é que eu presenciava situações de assédio na escola, por parte de professores e de outros funcionários. Eu já fui vítima, mas saí ilesa”, mostrando uma vulnerabilidade presente no ambiente escolar e que, de maneira substancial, é direcionado às meninas, reforçando as violências de gênero, que persistem.

As violências de gênero que ocorrem dentro das instituições educativas revelam como essas estruturas, longe de serem neutras, reproduzem desigualdades históricas enraizadas nas relações sociais. A presença de práticas como o assédio por parte de adultos em posição de autoridade – como professores e funcionários – evidencia a persistência de uma cultura de dominação que atravessa o espaço escolar e compromete a segurança e a integridade de meninas e jovens mulheres. O ambiente educativo, que deveria promover emancipação e autonomia, torna-se, nesses casos, um lugar de vulnerabilidade e silenciamento, sobretudo quando a assimetria de poder desencoraja a denúncia, dando lugar ao medo.

Essas manifestações de violência fazem parte de uma lógica estrutural em que a autoridade masculina se impõe como norma e o corpo feminino é constantemente regulado, objetificado e vigiado. O sistema escolar, em sua organização e funcionamento, muitas vezes reforça essa lógica por meio de práticas disciplinares seletivas, ausência de formação crítica sobre gênero e omissão diante de denúncias. Assim, a instituição escolar espelha os valores patriarcais que estruturam a sociedade, naturalizando comportamentos abusivos e invalidando as experiências das vítimas.

Analisar essas violências exige compreender como o gênero opera como um eixo organizador das relações de poder dentro da escola. É preciso interrogar quem ocupa os espaços de fala, quem detém o controle e quais corpos são marcados como desviantes ou provocadores. Uma abordagem crítica permite visibilizar essas tensões e indicar caminhos para transformar a cultura institucional, promovendo práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas enfrentem as desigualdades de gênero. O desafio está em romper com a reprodução automática das hierarquias e instituir uma ética do cuidado, do respeito e da escuta.

A sexualização dos corpos femininos é um tema recorrente, especialmente na maneira como a responsabilidade por essas situações é atribuída

às próprias alunas. Um exemplo claro é o relato: “Acho que a escola não pode permitir uma sexualização dos corpos das meninas, excesso de maquiagem, roupas muito curtas porque sabemos que isso provoca algumas coisas”. Aqui, observa-se a perpetuação de um discurso que culpa as vítimas ao associar sua aparência ao assédio que sofrem. Essa perspectiva reflete normas patriarcais profundamente enraizadas na sociedade, em que as meninas são responsabilizadas pela forma como seus corpos são percebidos, enquanto a conduta inadequada dos agressores é minimizada ou ignorada. Essa lógica acaba por legitimar práticas de controle sobre os corpos femininos, em lugar de promover a responsabilização dos autores das violências.

A relação de poder entre funcionários e alunas é ainda mais complexa quando envolve trocas de favores. O depoimento “Tinha um funcionário que ficava de amizade com as meninas e facilitava a vida delas na escola, deixava entrar depois do horário. Algumas até se aproveitavam...” revela uma dinâmica de chantagem sexual velada. Embora o relato mencione que algumas alunas “se aproveitavam” da situação, é crucial observar que essa interpretação ignora a assimetria de poder envolvida. A concessão de privilégios mediante a manutenção de relações ambíguas salienta uma exploração das vulnerabilidades das alunas, mascarada sob a aparência de “amizade”. O fato de que essas interações sejam vistas como consensuais apenas reforça a naturalização do assédio e da exploração no ambiente escolar.

Ademais das questões de gênero, a falta de discussão aberta sobre sexualidade contribui para a perpetuação de preconceitos e estigmas, principalmente contra aqueles que não se enquadram nas normas heteronormativas. A fala “A escola é um lugar de pura violência. [...] Acontece, por diversos motivos. Às vezes homofobia, por conta de parceiros. [...] Eu vou focar mais e principalmente nos homens gays que são os que mais sofrem” evidencia a presença de violências homofóbicas, que são frequentemente banalizadas ou ignoradas. A “violência velada” mencionada no depoimento é símbolo de uma cultura escolar que permite a discriminação e a hostilidade a partir de comentários sutis e insinuações, reforçando normas de masculinidade tóxica e heteronormativa.

[...] no ensino médio eu já sofri homofobia na escola, com um namorado no segundo ano. E a gente estava de boa. A gente se beijou no intervalo. E o cara comentou alguma coisa. Acho que ele falou horas. Aí o meu namorado ficou bem mal (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Eu já sofri muita violência no ensino médio. Apesar de também no fundamental já ter sofrido muito, no ensino médio foi bem mais, porque eu estava me descobrindo gay. Então, para mim foi muito violento mesmo, até de um professor, já aconteceu. E quando eu estava no ensino médio, meu cabelo era muito maior, bem grande. Eu achei de uma forma muito violenta, porque eu não queria mais ir para a escola. Quando eu ia para a escola, eu ia com um pano amarrado no cabelo. E assim, evitava falar. Sempre que batia a campainha eu já saía correndo para ir para casa, porque eu não queria falar com ninguém. Era uma violência que acontecia. Sim, diariamente mesmo. A última vez que me lembro, um cara me ofendeu e o professor disse que eu estava chorando por besteira. Eu saí da aula, não queria ir para a aula. Ah, vamos voltar para a aula, isso é besteira. Para a gente ver como nem os professores estão sendo preparados para cuidar da violência no caso (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Eu via muito preconceito sobre raça e sexualidade. Na escola é o lugar que mais tem preconceitos e isso não é discutido. Isso acontece muito lá e mesmo que tenham conversas sobre isso, sempre tem um que não aprende (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Esse contexto de discriminação é ainda mais complexo para jovens trans. A experiência descrita em “Ela já mandou o nome dela na escola. Porém, quando todas as pessoas vão falar com ela, eles perguntam o nome morto dela” simboliza uma forma de violência psicológica conhecida como “misgendering” (uso deliberado do nome de registro ou pronomes errados para se referir a uma pessoa trans). Essa prática não apenas desrespeita a identidade de gênero do indivíduo, como também reforça sua exclusão social e institucional. A recusa em reconhecer o nome social de uma pessoa trans evidencia um despreparo institucional para lidar com a diversidade de gênero e uma resistência cultural em aceitar identidades que desafiam a normatividade de gênero binária.

O conjunto desses relatos evidencia que a violência nas escolas não se limita a agressões físicas ou verbais diretas, mas também abrange micro-agressões, práticas institucionais excludentes e a manutenção de normas de gênero opressivas. A ausência de discussões abertas sobre sexualidade, gênero e consentimento contribui para a perpetuação dessas violências, reforçando estereótipos e hierarquias de poder que moldam negativamente as trajetórias escolares dos jovens.

Durante os grupos focais, foi abordada a crescente sensação de medo e apreensão nas escolas, alimentada por ameaças de violência extrema, bullying e discriminação. A violência, tanto física quanto psicológica, tem sido uma constante no cotidiano escolar, mas os episódios de violência extrema, como ataques planejados por jovens armados e a propagação de ameaças em redes sociais, intensificam a sensação de insegurança entre alunos e profissionais da educação. A motivação por trás desses ataques, embora variada, parece estar ligada a uma cultura de hostilidade e exclusão, especialmente no que diz respeito a questões de gênero, raça e sexualidade.

Um dos depoimentos reflete o medo gerado por boatos sobre ameaças à segurança da escola: “No ano passado eu ouvi uns boatos de que estavam ameaçando invadir a escola para fazer maldades e o pessoal começou a ficar com muito medo”. A simples circulação de rumores já é suficiente para criar um ambiente de pânico, onde a insegurança é palpável. Esse medo é amplificado por ameaças que, muitas vezes, podem ser infundadas, mas que geram reações de pânico, como o relato sobre a necessidade de identificação na entrada da escola: “Teve que começar a entrar com identidade na escola, os policiais revistavam nossas mochilas”. A presença da polícia, o policiamento do corpo e a vigilância constante, além de desconcertantes, criam um clima de tensão que desestabiliza a rotina escolar, prejudicando o desenvolvimento das atividades e do aprendizado. A sensação de que “qualquer pessoa de casaco preto com capuz, cabeça baixa era estranho” revela como a paranoia e a vigilância exacerbada podem transformar a escola em um ambiente de desconfiança mútua, onde o medo de ser acusado de algo sem evidências acaba gerando divisões e desconfianças.

O clima de apreensão, intensificado por essas ameaças de violência extrema, é reforçado pelas medidas de segurança e pela vigilância, mas também pelos episódios de bullying e preconceito dentro da escola. Como relatado, “Eu acho que isso tem a ver com bullying. Tem zoações sobre o cabelo dos outros”, o que expõe como a violência psicológica e emocional já faz parte do cotidiano escolar, alimentando o ciclo de agressão. As violências atravessam diversos grupos de estudantes e vão desde questões físicas, como o cabelo, até o preconceito relacionado à sexualidade e raça.

Conforma-se um cenário hostil em que as vítimas se tornam alvos constantes de agressões. Isso é particularmente visível em situações como a descrita por um dos jovens: “Tinha um menino que perturbava um menino específico, ficava chamando-o de lixo e quebrava as coisas deles”, as violências não apenas afetam a autoestima das vítimas, mas também reforçam a cultura de violência nas escolas, onde a agressão se torna uma forma de se afirmar ou de excluir o outro.

O ambiente escolar, portanto, torna-se um lugar de confronto constante, onde as questões de gênero e sexualidade não são discutidas de forma aberta e respeitosa, mas sim reforçadas por preconceitos arraigados. Um depoimento denuncia: “Eu via muito preconceito sobre raça e sexualidade. Na escola é o lugar que mais tem preconceitos e isso não é discutido”. A falta de uma abordagem educativa para lidar com essas questões resulta em discriminação e na invisibilidade das vítimas, sem que haja ações concretas da escola para transformar esse cenário. As violências e os preconceitos, portanto, não são apenas eventos isolados, mas fazem parte de uma estrutura maior que não consegue ou não quer oferecer os recursos e as discussões necessárias para a promoção de uma escola inclusiva e segura.

O relato de outro jovem reflete como os ataques à segurança nas escolas geram um profundo impacto emocional, tanto nos alunos quanto nas famílias: “Quando aconteceu isso na escola aqui perto, a minha mãe não queria nem me deixar sair de casa... Tinha gente que chorava. Eu vinha para a escola mesmo, eu já estava preparado... Já tinha planejado... Eu ficava perto da janela”. Esse depoimento demonstra a antecipação do medo, onde o jovem se sente compelido a planejar como reagir diante de uma possível ameaça.

A sensação de medo não é apenas uma reação momentânea, mas algo que é internalizado e que interfere na rotina escolar. A preparação para o pior, como o ato de “ficar perto da janela”, indica como os estudantes são forçados a viver em um estado constante de alerta, o que gera um cotidiano escolar profundamente desestabilizado. Esse medo, alimentado pelas ameaças de violência extrema e pela cultura do ódio propagada pela extrema-direita, cria uma tensão que vai além da segurança física, afetando também a saúde mental e emocional dos estudantes.

Por fim, os episódios de violência extrema nas escolas não são apenas uma resposta a tensões externas, como as notícias de massacres em outras escolas, mas também são reflexos de uma sociedade que não tem lidado adequadamente com questões de inclusão, respeito à diversidade e construção de uma cultura da não violência. As *fake news* e os rumores, em vez de serem minimizados, contribuem para um clima de pânico e insegurança, ampliando os desafios do ambiente escolar. Quando estudantes, professores e profissionais vivem em constante estado de apreensão, torna-se ainda mais difícil para a escola cumprir seu papel de formação e educação. O clima escolar, que já esbarra em diversos desafios, torna-se ainda mais tenso e instável, perpetuando as violências e dificultando a construção de um espaço seguro e acolhedor para todos.

O que os jovens pensam sobre si mesmos

A análise das juventudes sobre si mesmas e a forma como são vistas pela sociedade estão cada vez mais imbricadas com os desdobramentos das tecnologias e a massificação da internet. Observa-se um sentimento generalizado de insatisfação e descrença em relação à geração atual, tanto por parte dos próprios jovens quanto de outros segmentos da sociedade. Uma das características mais marcantes desses relatos é a crítica recorrente ao comportamento das juventudes contemporâneas, associando-os a uma falta de respeito pelas autoridades, por regras sociais e até pela própria educação que recebem em casa e na escola. A internet surge como um fator que, em muitos casos, é visto pelos jovens como responsável por uma transformação na dinâmica entre as gerações.

Um dos jovens relata: “quando eu estudava, não podíamos ir de bermuda acima do joelho, a gente era barrado na entrada. Agora, as pessoas vão como querem e não existe um controle sobre isso”. Isso evidencia o entendimento de que as normas comportamentais estão sendo desrespeitadas, o que pode ser interpretado como um reflexo de uma geração que, segundo o jovem, “não sabe respeitar ninguém”. A visão negativa sobre as juventudes é exacerbada pela noção de que a liberdade proporcionada pela internet contribui para um afastamento das normas estabelecidas, resultando em uma geração menos disciplinada, mais rebelde e mais distante dos valores legitimados socialmente.

A questão da “falta de controle” sobre os jovens, associada ao aumento do acesso à informação via internet, cria um distanciamento entre gerações, como se a autoridade dos mais velhos fosse progressivamente deslegitimada. A internet, portanto, parece ser um ponto focal nas críticas: “Acho que tudo em volta favorece [o comportamento dos jovens]. A internet, os streamings, as nossas rotinas”.

A massificação da internet, enquanto oferece uma quantidade imensa de informações, também parece alimentar a superficialidade e a falta de profundidade em alguns aspectos da vida dos jovens. Um jovem expressa sua visão crítica ao dizer: “Eu acho que as pessoas acham que dá para aprender tudo na internet, mas não procuram aprender nada. Não sabem nem abrir uma conta num banco e pagar uma conta”. Essa fala reflete um desencanto com a instrumentalização da internet, que, apesar de oferecer muitas oportunidades de aprendizagem, nem sempre é aproveitada da forma que se esperaria.

Para esses jovens, a busca por conhecimento e habilidades práticas, como a gestão financeira, está sendo deixada de lado em favor de atividades mais imediatistas, como o entretenimento e as interações virtuais. Há uma crítica implícita à forma como a internet tem sido usada: ela se torna uma ferramenta que, em lugar de possibilitar o crescimento pessoal e profissional, acaba alimentando um ciclo de distração e desinteresse, especialmente entre aqueles que não conseguem ir além do consumo passivo de conteúdo.

Esse desinteresse é refletido na postura de muitos jovens em relação ao futuro e à política. Para alguns, a busca por um futuro melhor não parece ser uma prioridade: “Tem uma divisão nisso. Nem todo mundo está preocupado com o futuro, mas sim com o agora”. As juventudes, neste sentido, são vistas como desconectadas das questões políticas e sociais, focadas em prazeres imediatos e em uma visão egocêntrica, que não olha para o que vem depois. Isso é corroborado em outros relatos como “Eu vejo que, hoje em dia, tem muitos jovens que não têm interesse em procurar um curso. Só querem saber de sair, ir para farra ou ficar a noite toda no celular”, onde a desconexão com o futuro parece ser o reflexo de uma geração mais voltada ao presente, ao consumo de entretenimento e à validação imediata nas redes sociais.

Ainda que essa visão negativa seja amplamente disseminada, as juventudes não são homogêneas. Em muitas narrativas, é possível perceber uma divisão, em que uma parte busca se engajar e estudar, enquanto outra parece mais acomodada. “Tem gente que quer tudo e tem gente que não quer nada” é uma frase que ilustra bem esse contraste interno: ao mesmo tempo em que há aqueles que buscam se distanciar dos erros da geração anterior, existem outros que perpetuam um ciclo de desinteresse e descompromisso.

A relação com a família e a educação também aparece como um fator importante na construção da percepção das juventudes sobre si mesmas. “Os jovens de hoje em dia estão mais abusados não só pela educação que recebem dos pais, mas também pelas influências de outras pessoas”. A crítica à educação familiar, associada à violência e aos exemplos negativos que algumas crianças podem seguir, é uma maneira de justificar esse comportamento dos jovens. Ao mesmo tempo, a narrativa sobre as influências externas sugere que a escola e a família, por si só, não são suficientes para moldar as juventudes. A escola, de acordo com essa visão, se torna um reflexo de uma sociedade mais ampla, em que as influências negativas são inevitáveis e difíceis de combater.

O interacionismo simbólico¹², por sua vez, nos ajuda a entender como essas visões negativas sobre as juventudes podem se cristalizar. Se a sociedade vê os jovens como desrespeitosos, desinteressados e imaturos, isso pode acometer a própria construção de identidade desses jovens, que passam a se ver de forma negativa, sem perspectiva de mudança. A visão deles sobre si mesmos é moldada em grande parte pelas interações sociais e pelo modo como são vistos pela sociedade e pelos adultos ao seu redor. Esses estigmas, associados à internet e ao consumo superficial de conteúdos, criam um ciclo de autossabotagem, onde os jovens se veem como parte de uma “geração perdida”, sem propósito ou ambição.

Essas análises, portanto, mostram como as juventudes contemporâneas são marcadas por uma tensão entre o potencial da internet e seu uso instrumentalizado, entre a busca pelo presente e o distanciamento do futuro, e entre a crítica interna e externa sobre suas próprias escolhas e comportamentos.

A leitura das percepções dos jovens sobre si mesmos revela uma assimilação de estigmas sociais que lhes são impostos. Quando se identificam como desinteressados, desrespeitosos ou imaturos, estão, na verdade, reproduzindo discursos externos que se infiltraram em sua autocompreensão. Essa visão deteriorada das juventudes surge em um contexto marcado por valores adultocêntricos, nos quais as expectativas sobre o comportamento “correto” estão atreladas a padrões adultos de disciplina, produtividade e obediência. Ao não corresponderem a essas normas, os jovens são lidos como desviantes, quando na verdade expressam formas legítimas de experimentar o mundo e buscar sua autonomia.

É necessário considerar que características como o foco no presente, a valorização do prazer imediato e a busca por identidade não devem ser interpretadas unicamente como sinais de superficialidade ou descompromisso. Essas dimensões fazem parte de um processo natural das juventudes, que envolve experimentação, construção simbólica de pertencimento e enfrentamento das pressões sociais. O julgamento negativo que incide sobre esses traços revela mais sobre os valores dominantes — centrados na lógica da eficiência, do controle e da utilidade — do que sobre

12 O interacionismo simbólico é uma teoria sociológica que se concentra nos significados e símbolos que as pessoas constroem e atribuem às suas interações sociais. Essa abordagem destaca o papel da comunicação e das interações cotidianas no processo de construção da identidade e da realidade social. O conceito central do interacionismo simbólico é que as pessoas agem em relação a coisas, eventos e pessoas com base nos significados que esses objetos têm para elas, significados que são socialmente construídos e modificados por meio de interações. Ver: Blumer, Herbert. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press, 1986.

os jovens em si. Em um cenário neoliberal e meritocrático, o jovem que não “rende” torna-se problemático, invisibilizando o contexto de desigualdade que limita suas possibilidades de ação.

A crítica aos jovens frequentemente ignora a diversidade que compõe essa fase da vida e recai sobre estereótipos que desvalorizam a pluralidade de trajetórias. Quando um jovem é taxado de “acomodado” por não estar estudando ou trabalhando¹³, raramente se considera o peso das condições materiais, da ausência de políticas públicas eficazes ou do sofrimento psíquico. A internet, frequentemente culpada por “estragar” as juventudes, é também espaço de criação, engajamento e aprendizagem — usos que muitas vezes passam despercebidos por olhares apressados e condenatórios. Os próprios jovens manifestam contradições em seus discursos, revelando uma consciência crítica que é sistematicamente ignorada por interpretações simplistas.

Os aspectos usualmente descritos como negativos (imediatismo, rebeldia, uso excessivo da tecnologia, baixo interesse escolarzzz devem ser compreendidos como elementos que atravessam o ser jovem, que exigem novas chaves de leitura. Ressignificar essas práticas implica descolonizar o olhar sobre as juventudes, afastando-se de filtros adultos que não dialogam com suas realidades. Nesse sentido, é urgente reconhecer que os julgamentos que recaem sobre os jovens estão ancorados em paradigmas que reforçam desigualdades sociais, culpabilizam os indivíduos e desconSIDERAM as múltiplas formas de viver e resistir. As juventudes, longe de serem uma “geração perdida”, são uma geração silenciada por um modelo social que pouco ouve e muito cobra.

Considerações finais

O retorno às atividades presenciais não foi apenas um simples recomeço, mas sim um processo complexo de readaptação social, emocional e acadêmica. Os jovens tiveram que reaprender não apenas conteúdos escolares, mas também habilidades sociais e emocionais que foram prejudicadas pela ausência do convívio diário. A escola, como espaço socializador por excelência, precisou lidar com alunos que retornaram com novas complexidades, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e nas abordagens sociais.

¹³ Os jovens que ocupam essa condição são comumente caracterizados como “Nem-Nem”. São os jovens que estão fora do mercado de trabalho e do sistema de ensino. Essa categoria engloba tanto o indivíduo inativo, ou seja, aquele que não está procurando emprego, quanto os desocupados, isto é, aqueles que estão procurando emprego (Freire; Saboia, 2021).

Existe a necessidade inquestionável de políticas educacionais que considerem os danos emocionais e sociais da pandemia, indo além das estratégias de recuperação de conteúdo. É preciso um enfoque integral, que inclua suporte emocional e estratégias de reengajamento social, reconhecendo que o retorno às aulas presenciais significou muito mais do que a simples volta às carteiras escolares. Embora muitos estudantes já tenham encerrado seus estudos durante a pandemia e após a esse marco histórico, essas consequências os acompanharam durante toda a vida, o que oportuniza muitas pesquisas sobre os impactos da pandemia.

As histórias compartilhadas e analisadas abordam uma experiência escolar atravessada por ambiguidades e complexidades. As opiniões dos jovens refletem a tensão entre a importância da escola como espaço de aprendizado e socialização e as críticas à sua estrutura, currículo e regras. As políticas de permanência, como o Pé de Meia, são vistas com ambiguidade, ora como necessárias para a inclusão social, ora como fomentadoras de um desinteresse escolar. Dessa forma, essas vozes juvenis oferecem um olhar crítico e profundo sobre o papel da escola na formação de cidadãos e na transição para a vida adulta.

A escola dos sonhos, na visão dos jovens, não se resume a um local de transmissão de conhecimentos acadêmicos. Trata-se de um espaço integrado, que combina ensino de qualidade, infraestrutura moderna, atividades extracurriculares e relacionamentos saudáveis. Ao almejam uma escola inspirada no modelo americano, com armários, *campus* amplo e cantinas diversificadas, os estudantes não apenas expressam um ideal estético, mas também um desejo profundo por pertencimento, praticidade e experiências significativas. Assim, a escola dos sonhos reflete um anseio por um cenário que nutra o aprendizado em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, social e cultural.

O gosto pelas brigas não se resume à violência em si, mas está profundamente enraizado nas dinâmicas sociais e emocionais do ambiente escolar. Para os jovens, as brigas representam uma forma de entretenimento, interação social e resolução de conflitos, preenchendo lacunas deixadas por uma rotina escolar percebida como monótona e por um contexto em que falta outras formas de envolvimento e expressão. Ao compreender o papel multifacetado das brigas na experiência escolar, é possível repensar estratégias educativas que abordem essas necessidades de forma construtiva e transformadora.

Os estudantes valorizam professores que equilibram autoridade com empatia, clareza didática com flexibilidade, e relevância do conteúdo com

respeito à individualidade. As opiniões mistas sobre o que é um bom ou mau professor refletem as diferentes necessidades e expectativas dos jovens, que desejam um espaço de aprendizagem respeitoso, compreensivo e conectado à sua realidade. Ao compreender essas complexas dinâmicas, é possível repensar práticas pedagógicas que promovam relações mais saudáveis e efetivas entre professores e alunos.

Para os estudantes, o Novo Ensino Médio não cumpre suas promessas de protagonismo juvenil, flexibilidade curricular e preparação para o futuro. Ao contrário, eles sentem que perderam a profundidade acadêmica, a continuidade nas disciplinas tradicionais e a conexão entre a escola e suas aspirações pessoais e profissionais. A implementação desorganizada, a falta de preparação docente e a desconexão entre os conteúdos ofertados e as necessidades reais dos alunos geram desmotivação e insatisfação. Esses relatos evidenciam a urgência de uma reavaliação do Novo Ensino Médio que considere as experiências concretas dos estudantes para construir um modelo educacional que seja, de fato, relevante e significativo.

A urgência de uma reestruturação das práticas escolares, que deve incluir: a formação contínua de educadores para lidar com questões de gênero e sexualidade, a criação de políticas claras contra assédio e discriminação e a implementação de uma educação sexual inclusiva e emancipatória. Só assim será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de orientação sexual, identidade de gênero e outros marcadores de diferença.

Os depoimentos analisados revelam, ainda, que o Novo Ensino Médio, em vez de ampliar o acesso ao conhecimento e à construção de projetos de vida, representou para esses jovens um retrocesso educacional. A exclusão de conteúdos essenciais, a precarização da estrutura escolar e a desigualdade entre redes pública e privada produziram, segundo suas palavras, uma “geração perdida”. Os estudantes denunciam não apenas a má execução da política, mas questionam seu próprio propósito. O que deveria ser uma via de emancipação tornou-se, em muitos casos, uma forma de manutenção das desigualdades.

A educação é apontada como um dos principais caminhos para a mobilidade social no Brasil, especialmente entre os jovens oriundos de famílias de baixa renda. Embora não seja uma garantia de ascensão econômica, a escolarização é percebida por muitos como o meio mais legítimo, digno e acessível para transformar as condições de vida. Os depoimentos seguintes revelam essa dimensão simbólica e prática da educação: mais do que acesso ao conhecimento, ela representa a possibilidade de construir um futuro

diferente daquele herdado pelas gerações anteriores. “Acredito que a escola serve como um instrumento para a gente expandir nossos horizontes e conseguir escapar da nossa realidade”.

A imagem de “escapar da realidade” aponta para o modo como a escola se coloca como um portal de possibilidades — uma chance de romper com os limites impostos por origens marcadas pela desigualdade. Ao dizer que a escola permite “expandir horizontes”, os jovens reconhecem que a educação não transforma apenas as condições materiais, mas também amplia o repertório de mundo, os desejos, os modos de ver a vida e sonhar com ela.

A trajetória de outro jovem evidencia como a educação pode atuar como um divisor de águas em contextos marcados pela vulnerabilidade social:

Para mim [a educação] significa muito, eu melhorei de vida, porque eu vim bem debaixo mesmo, família bem simples e a única forma honesta de tentar conseguir alguma coisa na vida é através da educação, para mim. E graças a Deus, como eu falei, durante a pandemia eu tive que fazer essa escolha. E foi justamente essa minha escolha que eu tô começando a colher os frutos desde o ano passado. Através da educação as coisas melhoram na minha vida e tal (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Aqui, a educação é entendida como uma alternativa ética e concreta de superação da pobreza. A expressão “forma honesta” é particularmente significativa, pois evidencia a consciência do estudante sobre os caminhos difíceis — e por vezes ilícitos — que se colocam como alternativas em contextos de exclusão. A escola, nesse sentido, oferece uma rota de reconhecimento social que não depende de favores ou ilegalidades, mas de esforço pessoal e investimento em si mesmo. Outro relato evidencia como essa ideia de ascensão por meio da educação já está inscrita na trajetória familiar, sendo transmitida entre gerações:

Para nós que viemos de lugares pobres, a gente sabe que é a abertura para muitos caminhos porque no meu caso os meus pais vieram de área rural de situação muito pobre e eles só conseguiram sobressair por causa do estudo. O estudo não é uma garantia que a gente vai conseguir ter um futuro melhor, mas é por onde a gente tem uma certeza, que tem pelo menos uma porcentagem de conseguir algo de ter uma garantia. Meus pais por exemplo, hoje em dia eles são professores e

eu tenho certeza que se não fosse o estudo eles não estariam onde eles estão hoje, proporcionando a vida que eu tenho hoje (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Esse trecho do relato evidencia a força simbólica do estudo como herança imaterial. A experiência dos pais, que saíram da zona rural e se tornaram professores, é entendida como um exemplo de que a educação pode contribuir para romper o ciclo da pobreza. Mas o estudante também expressa uma lucidez crítica ao afirmar que “o estudo não é uma garantia”. Reconhece, assim, que a mobilidade social via educação está atravessada por incertezas — e que o esforço individual não é suficiente sem o suporte de políticas públicas que ampliem as oportunidades reais.

Por fim, o sonho profissional de outro jovem, da zona rural de Teresina, reflete o quanto a educação é entendida como uma ponte entre o desejo e a possibilidade. No trecho do relato seguinte é possível identificar as várias aspirações desse jovem:

O que eu sonho para agora era só que eu conseguisse ter um estudo melhor, para conseguir fazer a prova do CPM [Colégio Militar] e entrar pra UFPI, e conseguir passar, principalmente pro CPM, porque eu tenho muita vontade de entrar. Porque eu não sei o que é... É de mim, gostaria de, assim, ser PRF, [Polícia Rodoviária Federal] tanto PRF quanto Perícia Criminal, eu gosto muito. Aí eu tenho vontade de entrar para ver se isso aumenta mais minhas chances, em um dos dois (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Esse trecho nos lembra que a educação também é um espaço em que nascem e se afirmam os sonhos. O desejo de cursar uma escola pública de qualidade (como o Colégio da Polícia Militar — CPM), de ingressar na universidade e de exercer uma profissão valorizada evidenciam a crença de que o acesso ao ensino de qualidade pode funcionar como um multiplicador de oportunidades. No entanto, durante o relato, a voz emite uma sonoridade demonstrando indecisão “eu não sei o que é... é de mim”, evidenciando um desejo ainda em formação, mas já alimentado pela noção de mérito e esforço.

Em síntese, os relatos analisados revelam que a educação continua sendo vista, por muitos jovens em situação de vulnerabilidade, como um instrumento de transformação pessoal e coletiva. Embora não seja um passaporte garantido para o sucesso, ela representa uma das poucas vias legítimas de

ascensão disponíveis a quem nasce em contextos de desigualdade. A escola, portanto, precisa ser fortalecida em sua função emancipadora — não apenas como transmissora de conteúdo, mas como espaço de reconhecimento, apoio e possibilidade real de construção de futuros melhores.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. *et al.* Jóvenes, covid-19 y los retos a la educación en Brasil, Cuba y México. In: **Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da covid-19**. ABRAMOVAY, M. *et al.* (org.). Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED, 2000.

FREIRE, D. G.; SABOIA, J. Determinantes para a condição nem-nem dos jovens brasileiros: uma análise desagregada de inativos e desocupados. **Economia e Sociedade**, v. 30, p. 811-844, 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED, 1994.

GILLIGAN, C. **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Harvard university press, 1993.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004.

MELO, C. Como o aumento da violência nas escolas afeta o professor?. **NOVA ESCOLA**, 29 set. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21354/como-o-aumento-da-violencia-nas-escolas-afeta-o-professor>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MORAES, L. A. S. **Processo de construção da identidade do adolescente na contemporaneidade**: contribuições da escola. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2011. 89f

PEROSSE, J. Revisão do Novo Ensino Médio ainda apresenta retrocessos educacionais. **Jornal da USP**, 30 set. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/revisao-do-novo-ensino-medio-ainda-apresenta-retrocessos-educacionais/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 07-16, 2008.

TAVARES, I. As consequências imediatas e a longo prazo da pandemia covid-19 na educação em Portugal: Uma exploração empírica. **Cidades. Comunidades e Territórios**, n. Sp23, 2023.

TRABALHO, PRECARIZAÇÃO NAS EXPECTATIVAS DOS JOVENS PÓS-PANDEMIA

Marisa Feffermann
Maria D'Alva Macedo Ferreira
Lila Cristina Xavier Luz
Cintia de Jesus Andrade Santos

Introdução

Precarização do trabalho pós-pandemia

Diferentes questões relacionadas ao mundo do trabalho constituem-se objetos de investigação para entender a complexidade e a diversidade das relações de trabalho. São investigações que envolvem preocupações acerca das formas de ocupação/desocupação, informalidade, condições de trabalho, emprego da força de trabalho, distribuição de renda, instabilidade x flexibilização, precarização das relações de trabalho, relação entre educação e mercado de trabalho, entre outras.

Não obstante esses não serem temas “novos”, são bastante recorrentes em conjunturas em que a crise do “emprego x trabalho” ressurge como algo novo. No entanto, essa é uma realidade inerente ao desenvolvimento do capitalismo, acompanhando-o desde sua origem. É parte intrínseca à sua ordem

e estrutura organizativa, já que, em seu processo de crescimento, outras necessidades emergem como novas formas de vida e outras estratégias de manutenção da vida tornam-se necessárias para mantê-lo vivo e expandi-lo além de suas demarcações territoriais.

Assim, o neoliberalismo como ideologia é o fundamento para as explicações de “novas” subjetividades individuais, proporcionando a expansão de uma lógica que alimenta o ideal de que são os sujeitos capazes de criar e recriar mecanismos próprios para sua manutenção, sem que sejam necessários arranjos coletivos institucionais como outrora.

Se nos anos de pandemia a questão do emprego x desemprego constituiu-se uma problemática central para a manutenção da vida da população economicamente ativa, alterando as diferentes formas de relações de trabalho, na pós-pandemia, esta realidade pouco se alterou. De um lado, cresceu e se diversificou o trabalho informal. Por outro, acreditar no emprego como horizonte para garantia de um futuro com instabilidade e salários que proporcionem condições de viver com qualidade, ainda é uma questão a ser construída, em razão das formas precarizadas que se ampliaram no mercado de trabalho.

No ideário da formação, da profissionalização a partir de um conjunto de profissões criadas dentre os padrões de desenvolvimento industrial, empresas de serviços vão perdendo espaço, já que o que está em curso é o padrão de financeirização do capital, gerando lucro para os indivíduos, que podem aplicar em diferentes territórios internacionais. Trata-se de uma nova lógica que vem sendo impregnada em diferentes segmentos sociais, inclusive entre uma parcela de jovens que já não vê futuro em passar tanto tempo estudando para se preparar para exercer uma profissão. Conforme argumenta Harvey (2018): “a flexibilização das relações de trabalho representa não apenas uma mudança nas formas de contratação, mas uma profunda reestruturação do próprio modo de acumulação capitalista” (p. 89).

Essa análise se confirma quando observamos o crescimento do trabalho intermitente no Brasil, que passou de 85 mil contratos em 2019 para mais de 350 mil em 2024, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged)¹. Um mundo do trabalho permeado pela diversidade de formas de inserção em atividades que se apresentam como novidades, de fácil ganho, descaracterizando a lógica moderna do trabalho vinculada ao emprego e como condição de garantia de mobilidade social.

1 Ministério do Trabalho e Emprego. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Dados de 2024. Disponível em: www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/novo-caged/novo-caged-2024/junho.

Mesmo diante dessa infinidade de facilidade de ganho de vida, a promessa do trabalho, vinculado ao emprego formal, representa uma condição importante e decisiva na trajetória de jovens. No entanto, o acesso a um emprego formal ou informal nem sempre possibilita condições favoráveis à garantia de melhores condições de vida.

Neste capítulo, vamos desenvolver algumas reflexões acerca da diversidade de formas de inserção no mundo do trabalho, marcadas por novas estratégias de ganhar a vida.

Novas estratégias de ganhar a vida

A precarização no trabalho expressa-se sob diferentes formas, como o aumento da informalidade, da instabilidade e insegurança no emprego, da baixa remuneração e de jornadas prolongadas de trabalho, na imposição de adaptabilidade, na fragmentação dos coletivos de trabalhadores e no esvaziamento do conteúdo social do trabalhador (Druck, 2011).

As reflexões desenvolvidas por Ricardo Antunes, ao longo das duas últimas décadas, expressam como o modelo econômico capitalista se desenvolve numa mesma direção: alternância dos modos de trabalho seguindo a lógica do desenvolvimento do capital. Nesse cenário, uma indagação faz-se necessária: o que pode gerar mais lucro? Desenvolver novas tecnologias, reordenar as formas de trabalho, criar mecanismos que substituem a mão de obra da classe trabalhadora, ou descartar aqueles que não conseguem acompanhar o processo rápido de crescimento destas tecnologias?

No Brasil, essa é uma lógica que está ancorada nas transformações de um modo de produção agroexportador para industrial, que apresenta exigências de qualificação de mão de obra para atuar em fábricas. Transcorrido mais de século, o cenário atual sobre as novas configurações do trabalho, com possibilidades do desenvolvimento de atividades laborais flexibilizadas, redefine o lugar do trabalho humano. A ênfase nas novas tecnologias e o trabalho online impõem novas modalidades. O trabalho por aplicativo e à distância são os modelos que têm sido mais estimulados, mesmo em regiões urbanas e rurais em que se verifica a existência de concepções diferenciadas sobre a realidade laboral.

Ter um trabalho informal, de forma online, com possibilidades de executar outras ações sem que estejam relacionadas a uma formação profissional qualificada para esse fim, significa ter liberdade de escolhas diante do surgimento de novas atividades. Por outro lado, o exercício dessas novas

atividades laborais desatreladas a uma formação profissional está relacionada à realidade dos níveis de precarização encontrada no universo laboral.

Antunes (2020), em “Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado”, analisa como a pandemia acelerou tendências já presentes no mercado de trabalho brasileiro, especialmente a expansão de modelos mediados por plataformas digitais. Segundo dados do IBGE (2022)², o número de trabalhadores por conta própria atingiu recordes históricos, com significativa participação de atividades ligadas à economia de aplicativos. A grande avalanche de desemprego aconteceu em abril de 2020, com o crescimento de desempregados atingindo o ápice em 2021. Em 2022, o cenário era de fechamento de empresas e, consequentemente de postos de trabalho, e do desemprego entrando em retração.

Nesse contexto, os jovens são os mais afeitos a recorrerem a essas novas estratégias, pois também são aqueles mais “imediatistas”, “voluntariosos”. No entanto, a realidade laboral dos jovens entrevistados evidencia a complexidade da condição juvenil em relação ao mundo do trabalho contemporâneo, o qual apresenta a diversidade nas formas de trabalho, tendo, muitas vezes, como articuladora central uma plataforma no atual contexto de expansão de atividade no campo midiático.

A ilusão do enriquecimento rápido

Nas entrevistas, os jovens que não trabalham evidenciaram diversas formas de ganhar a vida, e, em sua maioria, não demonstram o desejo de ter uma profissão, um emprego como uma forma de ganhar dinheiro. O desejo é ser rico, e apontam a internet, principalmente ser *youtuber*, como forma de ganhar a vida. Alguns têm ciência da dificuldade, mas persistem com esse ideal. Realizar esse trabalho de maneira formal não faz parte do horizonte deles e delas, pois muitos afirmam simplesmente que querem ser ricos e que a forma de enriquecimento ocorre sem um trabalho formal.

Nesse sentido, os relatos expressam formas “mágicas”, sem muito esforço:

espero estar rico daqui há 5 anos; ‘eu quero ser youtubers... influencer, olha os carros que eles têm’; ‘eu já tenho o meu Instagram... espero ser uma grande influenciadora, como influenciadora eu sou autônoma e posso trabalhar a hora que quiser (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

2 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Vale ressaltar que antes da pandemia de covid-19 já havia o surgimento de uma nova cultura ligada à internet. No entanto, o uso da rede social TikTok e o isolamento social da pandemia propiciaram um aumento exponencial do uso da internet. Em um levantamento realizado com mais de 3 mil brasileiros entre os meses de dezembro e janeiro de 2024, pela Inflr, adtech³, especializada em marketing de influência, 75% dos jovens brasileiros querem ser influenciadores digitais. A atividade se tornou uma das mais desejadas entre os jovens da Geração Z, pois une interesses financeiros — 64% dos jovens afirmaram ter interesse em “remuneração pela opinião” — a um estilo de vida que desperta interesse de milhões de pessoas. Percebe-se uma ilusão de vida fácil e ostentação que encanta jovens e os faz perder o apreço pela escola e pela educação.

A expectativa de ficar rico em 5 anos aponta para a fantasia reforçada pela ideologia do **empreendedorismo**, baseada na precarização do trabalho e na eliminação dos direitos trabalhistas conquistados com muita luta dos trabalhadores. O individualismo, a perspectiva de não ter patrão e, conseqüentemente, a liberdade reforçam esta ideologia e mascaram a realidade da precarização do trabalho e da falta dele. No depoimento que se segue, o jovem quer ser investidor: “quero ser um investidor... ser patrão... investir”. O jovem não especifica o que significa “investir”, mas afirma o desejo de ser patrão, de enriquecer de forma autônoma.

Para muitos jovens, o futebol ainda é uma forma de ascensão social, mas, com a globalização, o interesse não se restringe aos clubes brasileiros: “quero jogar no Real Madrid!”. Um desejo sempre presente nos sonhos dos jovens, principalmente nos brasileiros, pelos quais o futebol é considerado “uma paixão nacional”. Ser jogador de futebol, com o efeito da globalização, das redes sociais, faz com que os jovens se interessem por participar de times internacionais, considerados como aqueles capazes de proporcionar maiores ganhos financeiros.

Outra atividade apontada pelos jovens como forma de enriquecimento rápido é a musical, especialmente alguns tipos de música: “eu prefiro o funk e o trap... os jovens gostam mais... aí dá mais lucro”. O funk e o trap são estilos musicais que estão em expansão no mundo. Sendo apoiados na batida do estilo musical, atraem numeroso público, gerando um grande lucro para os artistas. Por isso, os jovens apontam esses gêneros como forma de enriquecimento rápido. Dessa forma, unem dois fatores importantes: o

3 75% dos jovens brasileiros querem ser influenciadores digitais. Ver: Catraca Livre, São Paulo, 22 fev. 2022. Notícias. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/noticias/75-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-influenciadores-digitais/> Acesso em: 30 mai. 2025.

prazer de escutar a música e o lucro gerado com isso. O autor Guilherme Lucio da Rocha⁴, em entrevista no site Brasil Billboard, aponta como o funk e o trap se tornaram interesses de grandes marcas, tornando-se tendências dominantes — mainstream —, em razão da quantidade de plays, como dos milhões de seguidores em redes sociais.

As formas de ganhar dinheiro se estendem aos jogos de azar, como uma alternativa de sair do cotidiano que os assola: “eu aposto, o tigrinho, juro que pode dar dinheiro, eu já ganhei, já perdi... mas teve vezes que ganhei”. Os jovens são mais vulneráveis aos jogos de azar online, o que facilita o acesso em vários espaços, podendo provocar um impacto emocional.

Importante ressaltar que os jogos de azar produzem um efeito no imaginário popular, no sentido de reforçar a fantasia de um ganho fácil, isto é, sem realizar esforço físico, intelectual ou moral, minimizando o risco presente nestas transações, “pois o pretexto de solidificar a influência do insólito e do irreal depende de aspectos simbólicos como a influência do sonho e do acaso” (Quintão; Pereira; Baêta, 2018). O avanço da tecnologia possibilitou que hábitos e experiências online gerassem novas oportunidades de mercado, criando mecanismos virtuais que simulam o ambiente físico de forma a aproximar o indivíduo de espaços de entretenimento sem precisar sair de casa (Lobo *et al.*, 2021). No caso dos jogos de azar e das apostas em espaço virtual, diversas opções são oferecidas, havendo inclusive aplicativos que proporcionam maior conveniência, uma vez que o acesso é facilitado pelos aparelhos de telefonia celular, assim como as transações são rápidas e teoricamente seguras.

Segundo as pesquisas, o impacto em jovens sobre propagandas de apostas é maior, atingindo de forma direta muitos da geração atual (Griffiths; Estévez; Guerrero-Solé; Lopez-Gonzalez, 2018).

Chiara e Agrela (2024), em estudo sobre os impactos dos jogos de azar na população brasileira, revelaram que 38% dos entrevistados apostam online, sendo que metade fez ao menos um jogo por semana. Além disso, 63% das pessoas que apostaram tiveram, ao menos uma vez, sua renda principal afetada, ou movimentada pelo jogo. Isso é explícito pelo fato de que o Brasil passou a ser o terceiro maior mercado de apostas online do mundo.

O jogo especificamente citado pelos jovens é o “tigrinho”; assim como as apostas em esportes, o cassino online e outros jogos de azar estão entrando indiscriminadamente no mercado brasileiro, principalmente após a divul-

4 Como o trap, o rap e o funk saíram da periferia para revolucionar o mainstream. Billboard Brasil. São Paulo, 31/12/2023. Capa. Disponível em: <https://billboard.com.br/como-o-trap-o-rap-e-o-funk-sairam-da-periferia-para-revolucionar-o-mainstream/> Acesso em: 21 mai. 2025.

gação de alguns influenciadores digitais e jogadores, que compartilham suas táticas para ganhar. O jogo “Fortune Tiger”, também conhecido como “jogo do tigrinho”, é um cassino online famoso, que promete ganhos fabulosos. Na prática, o objetivo dele é que o jogador faça uma combinação de três figuras iguais nas três fileiras que aparecem na tela.

Os jogos, muitas vezes associados à elite, ao luxo, remetem ao imaginário de festa, suscitam o sonho de enriquecimento repentino, alimentando a ilusão de uma outra vida (Grillet, 2023). Eles ensejam, ainda, esperanças, oferecendo muito mais do que a vida de disciplina e de fadiga (Gokalp, 2023), o que reforça e pode explicitar as motivações de aderência aos jogos de azar.

Amadieu (2020) afirma que o jogo, ao exercer essa sedução, pode implicar que a sociedade não oferece perspectivas de realização pessoal e ascensão social. Apostar surge como mitigador de uma sociedade que impossibilita que um número crescente de cidadãos viva dignamente. A insegurança social e cultural, a automação, gerando a substituição da mão de obra por máquinas, e a desintegração da ideia de solidariedade entre as pessoas são fatores que contribuem para aumentar as dependências. Segundo o autor, “a sociedade capitalista produz ansiedade e condutas de risco” (Amadieu, 2020).

As redes sociais contribuem na produção de um imaginário social de promessas incansáveis, produzem ídolos que devem ser seguidos, muitas vezes não por características intrínsecas, mas simplesmente pelo enriquecimento rápido: “Mas a maioria da nossa Geração Z, ela é muito influenciada, tanto pelos nossos pais, como pela mídia. A mídia, eu acho que é um fator muito importante em diversas questões”.

Essas expectativas se esvaem ao contrapor com a realidade explicitada por um dos jovens: “não vou saber se eu vou estar vivo ou não”. Os sonhos se imiscuem com a realidade, muitas vezes de extrema violência, em que o limiar entre a vida e a morte são bastante tênues. A violência policial dirigida aos jovens pobres e negros moradores de territórios vulnerabilizados, que impede que muitos deles ultrapassem os 18 anos, pode ser uma das justificativas da fala desse jovem.

A Geração Z, os zoomers, citada pela jovem, é um grupo definido a partir de uma demarcação etária — nascidos em meados da década de 1990, período em que as tecnologias de comunicação são difundidas — e por um conjunto de comportamentos relacionados à habilidade com novas tecnologias, rapidez no acesso à informação e contato direto com a internet (Santos; Lisboa, 2013; Colet; Mozzato, 2017). Pode-se pensar que o conceito de geração pode

não ter um viés científico. No entanto, deve-se levar em conta que ocorreram transformações sociais recentes, principalmente depois da pandemia, que produziram efeitos sociais, econômicos e psicológicos em todas as gerações, mas principalmente naquelas em fase de formação, que seria denominada a Geração Z. Esses depoimentos apresentam características específicas de uma geração que não aceita trabalhar sob quaisquer condições, “de qualquer jeito”. As condições de trabalho são de extrema importância. Nesse sentido, seria importante compreender o que consideramos geração.

Neste capítulo, não utilizaremos a denominação Geração Z, pois consideramos geração como um grupo de pessoas que têm a mesma idade e estão inseridas em contextos sociais; assim, sofrem os impactos da realidade atual do capitalismo, com especificidades decorrentes de suas experiências. Dessa forma, o conceito deve ser complexizado se inserido, no caso deste capítulo, no atual processo de precarização do trabalho e da vida.

Esse tema é relevante nas ciências humanas e sociais desde Augusto Comte e Karl Mannheim, como afirmam Feixa e Leccardi (2010). Os autores apontam que o conceito de geração pode ser considerado como metáfora para construção social do tempo, que tem causado impacto no debate teórico e nas pesquisas sobre juventude. Apresentam a ideia da emergência de uma geração global, apoiando-se em Ulrick e Beck, que questionam a noção do conceito de geração como algo fechado e propõem uma visão universal/cosmopolita dos fatores que afetam as gerações, propondo o conceito de geração por “constelações geracionais cruzadas”. Para a nossa reflexão, é importante que apontemos uma das “constelações geracionais”, baseada em três áreas (demográfica, econômica e cultural), a geração aprendiz/econômica (marcada pelo trabalho precário), sobre qual estamos refletindo nesta pesquisa.

Nelas, a geração mais jovem (ou qualquer de suas frações) atua como um barômetro das novas tendências: “o conceito de geração permite que o tempo biográfico e o tempo social sejam interligados e ainda que a dimensão de reflexibilidade seja introduzida na análise da dinâmica geracional e nos processos de mudança social” (Feixa; Leccardi, 2010). Assim, apesar do conceito de Geração Z ser referido em alguns dos relatos, neste texto iremos considerar geração, a exemplo dos autores anteriormente citados, como um conceito bastante complexo.

Ascensão social pela educação

Entre outros jovens entrevistados, no entanto, prevalece a desigualdade econômica e social, demarcada por um território onde o acesso à educação é uma promessa de ingresso qualificado ao mercado de trabalho. Porém, em grande medida, o acesso à educação é vivido com sacrifício, pois prevalecem as experiências de estudo e trabalho ao mesmo tempo. Assim, a educação é uma forma de ascensão social, e a educação ofertada na instituição é reconhecida como de ótima qualidade, por lhes possibilitar continuar estudando — mesmo que para isso tenham que viajar, alguns mais de 30 km. É essa continuação de estudo que fortalece o trabalho no futuro desses jovens advindos das classes socioeconômicas mais pobres.

Para viver essa promessa de futuro, no presente, esses jovens fazem o sacrifício de acordar cedo, por volta das 5 da manhã, viajar longas distâncias para estudar e trabalhar. Para eles, o dia termina por volta da meia-noite, quando regressam para casa se prepararam para mais um dia. Os jovens entrevistados no Piauí entendem que o trabalho é uma expectativa, e o estudo é a possibilidade de ter um trabalho mais qualificado no futuro, o que faz com que a realidade da rotina cansativa enfrentada por eles e elas — que muitas vezes os limita a compartilhar uma vida social com familiares (pais e mães, filhos) e amigos — seja enfrentada na esperança de um futuro melhor.

Mesmo com toda essa esperança que parece alimentar os(as) jovens que participaram dos grupos, predominantemente formados por estudantes do ensino médio no IFPI, em vários momentos identificamos, entre eles, um receio de não conseguirem alcançar suas expectativas, em razão da formação precarizada pelo Novo Ensino Médio⁵.

A educação brasileira ela é englobada em um plano de extermínio pra fazer com que a gente continue burro, pra que a gente construa nossa realidade, que tenha uma realidade pobre, uma realidade pobre, tanto financeira quanto de recurso quanto de informação. Eu acho que é proposital (Grupo focal, Piauí, 2024).

Esses jovens têm consciência da realidade da educação brasileira e das consequências dessas políticas para suas vidas, conseguem extrapolar o

5 BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Ensino Médio e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Além disso, ela revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que tratava da reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

âmbito local e apresentar uma crítica às políticas de educação, que, em vez de possibilitarem um maior conhecimento e aprendizagem de forma proposital, impedem uma visão crítica da sociedade. Dessa forma, esses jovens permanecem estagnados tanto intelectual quanto socialmente, reproduzindo, assim, a desigualdade social que permeia as relações sociais no Brasil.

A Lei nº 14.945/2024⁶ reformula a estrutura dessa etapa de ensino no Brasil, com o objetivo de torná-la mais flexível e alinhada às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. No entanto, na realidade existem várias críticas a este programa: a falta de padronização entre escolas, a desigualdade de recursos entre escolas públicas e privadas, a falta de clareza sobre os critérios de escolha dos itinerários formativos, a preocupação com a carga horária estendida e com a falta de formação continuada e a valorização dos professores.

Nos jovens com ensino superior completo, a compreensão acerca do impacto da crise do mercado de trabalho e a desvalorização profissional frente à hierarquia no âmbito do espaço de trabalho — neste caso, na área da saúde — é explicitada neste depoimento:

Porque a gente é que tá lá cuidando paciente, não que os médicos também fazem isso, só que o trabalho maior que faz é a enfermagem estar lá no paciente e tudo... Enfim, acredito que ela [a profissão] vai ser mais valorizada ainda, porque todo o processo que eu passei pra me formar e chegar até aqui vale a pena e valeu a pena, entendeu? (Grupo focal, Piauí, 2024).

Os jovens reiteram que esforços despendidos no estudo possam ser valorizados, numa sociedade em que se promete respeitabilidade e a educação como uma forma de ascensão social, quando o que se nota, muitas vezes, é que isso não ocorre.

A realidade dos jovens que residem em regiões afastadas da cidade é diferenciada, os esforços são imensos, e o dilema entre ficar perto da família ou procurar um emprego é constante. Um dilema que se desvanece quando enfrentam a realidade do mundo do trabalho. Alguns jovens apontam que existe uma cobrança familiar para que encontrem trabalho o mais rápido possível, como um elemento recorrente e necessário a ser compreendido nesse período do curso de vida destinado ao mundo adulto. No entanto, entre a necessidade

6 BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, conhecida como lei que define diretrizes para o ensino médio. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2025.

e a realidade da região, existe um hiato: sair para trabalhar em suas áreas de formação não é opção, mas condições exigidas pelas ausências de oportunidades nos municípios. Quando as cobranças não podem mais ser administradas, para quem mora distante do centro, a saída é buscar oportunidades:

Vou ter que sair daqui para poder trabalhar na minha área, porque aqui nem nos cargos, quando tem algum concurso, não há um cargo específico pra minha área. Então, eu me vejo saindo daqui no futuro, porque eu tenho que trabalhar na minha área, eu sou formado nela, me dediquei a ela. Aprendi o tempo de aprender e eu quero exercer. Então, eu tenho vontade de morar aqui, construir a minha vida aqui, só que eu não posso porque eu não tenho oportunidade. Eu acho que a gente volta para cá porque tem um suporte familiar, para você ir para qualquer outro lugar você tem todas aquelas despesas, você vai morar numa casa, se você não for dono daquela casa, você tem que pagar aluguel, a conta de água, a alimentação, o transporte, tudo vai ser com sua conta (Grupo focal, Piauí, 2024).

No depoimento, o jovem reforça a ideia da importância de ter estudado por ser formado e ter se dedicado nesse processo; a injustiça frente à promessa de um emprego e a realidade produz uma sensação de impotência nesses jovens. E esta situação se torna mais dura quando é explicitada a dificuldade de se manter financeiramente fora do local de moradia familiar, onde a família passa a ser um suporte emocional e financeiro. Assim muitos, apesar do esforço em buscar trabalhar na área que são formados fora do seu local de moradia, considerando essa dificuldade, retornam para suas casas.

Então, eu acho que futuramente eu não estarei aqui, não é assim, a minha profissão, se eu ficar aqui talvez eu não esteja crescendo. E eu acho que por enquanto aqui na cidade não tem uma visão de que a minha área vá se desenvolver aqui na cidade, por enquanto. Então, eu acho que futuramente é isso, eu não estarei aqui pra visitar minha família, meus amigos e tal, mas não vou estabelecer minha residência, meu local de trabalho aqui na cidade (Grupo focal, Piauí, 2024).

O relato sobre dificuldades para conseguir trabalho ou permanecer nele está presente nos grupos de jovens entrevistados e com formação

superior, considerados mais qualificados para mercado de trabalho. Nota-se que a falta de emprego, o índice de desemprego ainda em alta e assuntos associados à questão de gênero ou raça atravessam como indicadores de dificuldades para esse fim. Outros aspectos são apresentados, tais como a falta de autoestima em razão de falas desqualificadoras aos jovens quando em seu processo de formação.

O que os jovens expressam durante a realização dos grupos focais realizados em vários espaços geográficos do estado do Piauí — municípios de Altos, União, Picos, Teresina, Comunidade Quilombola-Campo Limpo — representam as dificuldades e a falta de expectativas para garantir um trabalho, como é esperado quando passam por processos de formação. Isso é presente nas falas dos jovens que cursam o ensino médio e nos que já têm curso superior, como os de Teresina e de União.

A nossa casa é aqui, no final de tudo a gente tem a família aqui. A gente está mais adaptado, a nossa vida começou aqui, a gente não se vê... Na verdade, a gente só sai daqui, porque aqui não tem oportunidade para gente ficar. Então, eu sou cientista político e tenho certeza de que não vou ficar aqui muito tempo (Grupo focal, Piauí, 2024).

Os jovens transmitem em seus relatos que não têm o interesse de sair da região onde moram, porém evidenciam as dificuldades para se inserirem no trabalho, pela via do emprego. Querem poder viver com melhores condições e ter acesso a políticas públicas para viverem com mais dignidade.

Para os que moram na Comunidade Quilombola, a situação é mais precária, a falta de transporte, que impossibilita a locomoção até as cidades mais próximas, os impede de continuar os estudos do ensino médio. Dessa maneira, não encontrando outras formas de trabalho, permanecem na comunidade, trabalhando na agricultura, dando continuidade ao que suas famílias já fazem para o sustento da vida. Os debates sobre a juventude e a agricultura familiar têm sido realizados em várias instâncias, principalmente, no que se refere a sua sustentabilidade e a continuidade da agricultura familiar. Dentre as iniciativas, é importante destacar as do governo federal, que apresenta o Projeto de Lei (PL) 9263/2017, que cria a Política Nacional de Juventude e Sucessão Rural⁷.

7 BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 9263/2017 de 06 de dezembro de 2017, que institui a Política Nacional de Juventude e Sucessão Rural e o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, cujo objetivo é integrar promover a permanência desse grupo nos espaços rurais, por meio da articulação de políticas, programas e ações ligados à sucessão na propriedade da agricultura familiar e à garantia de direitos da juventude. O texto segue para análise do Senado. Brasília, Câmara dos Deputados, 2017.

Segundo os entrevistados, os jovens que buscam trabalho em outros estados não o encontram, por não ter a qualificação necessária; assim, retornam para a cidade natal e passam a executar atividades em sistema de “bicos” no território para a sua subsistência. “Bicos”, ou trabalhos informais de curta duração, são uma forma de trabalho que, em muitos casos, se associa a uma precarização. A extensão da informalidade consiste na ampliação de trabalhos que são submetidos a contratos temporários, sem estabilidade, sem registro na carteira, tanto dentro como fora do espaço das empresas. Segundo Alves e Tavares (2006), são atividades que buscam obter uma renda para consumo individual e familiar, que exigem a força de trabalho individual, podendo se utilizar do auxílio de ajudantes temporários ou familiares. São os trabalhadores menos ‘instáveis’, consideradas suas atividades no setor de prestação de serviços, os que têm algum conhecimento específico.

No entanto, existem os informais mais “instáveis”, que são recrutados temporariamente e geralmente remunerados por peça ou por serviço realizado, são trabalhos eventuais que são baseados na força de trabalho físico e de atividades de baixa qualificação e podem ser subempregados pelos trabalhadores informais considerados mais estáveis. Inscritos na divisão social do trabalho capitalista, este trabalhador informal contribui, muitas vezes, na circulação e no consumo produzidos pelas empresas capitalistas. A precarização alude à falta de proteção social e laboral, como ausência de contrato, benefícios e direitos trabalhistas garantidos. Os “bicos” podem ser uma forma de sobrevivência, mas também representam desafios para os trabalhadores, especialmente em termos de estabilidade e segurança financeira.

São realidades que apresentam experiências diferenciadas, mas com pontos comuns, como o de se preparar por meio dos estudos para desenvolver trabalhos e poder garantir o seu próprio sustento. A formação educacional, no geral, está interligada como a possibilidade de ter trabalho e renda, mesmo que não garantida formalmente, o que evidencia a formas precárias de meios para a subsistência e continuidade da vida onde se encontram.

Jovem Aprendiz como forma de precarização

Ao longo dos anos, nota-se uma forte presença de jovens brasileiros no mercado de trabalho. É necessário, portanto, observar e compreender a força de trabalho da juventude brasileira, sob os aspectos da legalização, bem como da crescente precarização nos últimos tempos, que corroboram

com as necessidades produtivas da lógica capitalista. No contexto de algumas leis específicas, abordaremos as falas dos jovens aprendizes pesquisados nos grupos focais realizados, procurando compreender determinados desafios que permeiam a aprendizagem profissional de jovens no Brasil.

Os relatos dos jovens nos permitem aproximar a realidade da implementação do Programa Jovem Aprendiz, sua relação com a empresa que os contrata, o lugar que ocupam, as responsabilidades e pressão a que são submetidos, o desejo de inclusão, o processo de aprendizagem, situações de humilhação, o desejo de serem efetivados, entre outros aspectos.

Os jovens aprendizes são regidos por leis⁸, que estabelecem regras para a contratação de jovens aprendizes entre 14 e 24 anos, sobre as funções que podem ser exercidas por eles, os requisitos para a contratação, bem como seus direitos e deveres. Além disso, a lei afirma que se deve promover a integração de jovens ao mercado de trabalho por meio de aprendizagem profissional, combinando atividades práticas e teóricas.

No que se refere aos contratos de aprendizagens, a relação é regida por meio de contratos de trabalho especiais, com duração máxima de dois anos, que visam formar o jovem para uma função específica. Compreende-se que a lei de Aprendizagem tem como benefício a possibilidade de adquirir experiência profissional, desenvolver habilidades e, em alguns casos, ter acesso a uma formação técnica.

Os contratos determinam que toda empresa de grande ou médio porte deve admitir um número de aprendizes equivalente a, no mínimo, 5% e, no máximo, 15% do seu quadro de funcionários, cujas funções requerem formação profissional.

O programa de aprendizagem exige que os participantes estejam matriculados e frequentando uma escola de ensino fundamental ou médio ou que já tenham concluído o ensino médio (desde que cumpram com as demais exigências do programa), o que de certa forma deveria garantir a permanência dos jovens nos estudos e incentivar o acesso a um mercado de trabalho com o primeiro salário. O programa busca reduzir a exclusão de jovens proporcionando-lhes alternativas para inserção no mercado de trabalho. Desta forma a lei estabelece os direitos e deveres dos aprendizes, empregadores e instituições de formação profissional, a fim de garantir uma relação de trabalho segura.

8 BRASIL. Lei n° 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida Lei da Aprendizagem, como Menor Aprendiz, Aprendiz Legal ou Jovem Aprendiz, é uma lei do Brasil que toda empresa de grande ou médio porte deve ter de 5% a 15% de aprendizes entre seus funcionários. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000.

Outras leis, como Projeto Escola de Fábrica⁹ e a lei que regulamenta a aprendizagem e o estágio no Brasil¹⁰, também versam sobre os diversos âmbitos da aprendizagem aos aspectos contratuais. Espera-se que as leis possam garantir o ingresso de muitos jovens no mercado de trabalho, no entanto, a realidade que compõe as relações concebidas entre os jovens aprendizes, as empresas que os admitem e as instituições que mediam essas contratações se dão entre contextos complexos da contemporaneidade, evidenciados em algumas falas nos grupos focais realizados. São tensões que ajudam a refletir sobre algumas lógicas de funcionamento nos dias de hoje.

O cenário, por vezes recorrente, nos mostra empresas que têm à disposição profissionais menos qualificados, com benefícios como incentivos fiscais e mão de obra mais barata, ao mesmo tempo em que essas oportunidades surgem para os jovens como uma espécie de incentivo para os jovens ingressarem no mercado de trabalho, sem prejuízos na educação. Um processo complexo, por vezes contraditório, que buscaremos explicitar a partir dos depoimentos dos jovens que participaram da pesquisa.

As atuais mudanças no mundo do trabalho pela adoção do regime de produção flexível e pela política neoliberal provocam cada vez mais a precarização dos vínculos de trabalho e a sua alta rotatividade. Os jovens de classe social mais baixa, com pouca ou quase nenhuma experiência, são diretamente afetados por essa dinâmica, diversas vezes buscando como solução o seu ingresso temporário na condição de jovens aprendizes.

Nessa relação entre juventude, trabalho e educação profissional, é preciso atentar-se ao fato de que a realidade brasileira apresenta diversas causas que atuam de forma concomitante para a manutenção dos altos índices de desemprego na faixa etária mais jovem. Nesse sentido, observar a juventude na sua relação com o trabalho e a educação profissional nos traz à tona particularidades do mundo do trabalho na periferia do capitalismo e algumas limitações dessa política de inclusão social de jovens, considerando as contradições que se estabelecem na ordem societária vigente.

Ao longo das entrevistas, pudemos perceber questões relevantes que permeiam as relações de trabalho que envolvem os jovens aprendizes. Questões

9 BRASIL. Lei nº 11.180/2005 de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2005.

10 BRASIL. Lei nº 11.180/2005 de 25 de setembro de 2008. Esta lei regulamenta o estágio de estudantes e estabelece as regras para a sua realização. Ela visa garantir a proteção e os direitos dos estagiários, assegurando-lhes uma atividade de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional em condições seguras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

essas que estão diretamente relacionadas aos aspectos de pertencimento, aprendizagem, excessiva carga de responsabilidades a eles atribuídas e algumas limitações no programa Jovem Aprendiz.

Segundo o relato seguinte, há no cotidiano das empresas uma percepção das diferenças entre jovens aprendizes, estagiários e profissionais efetivos contratados. Isso se dá na forma como os jovens aprendizes percebem que são tratados, como se sentem ou não pertencentes ao ambiente, e notam seu papel e sua importância na conjuntura como um todo. O depoimento aponta que a condição de jovem aprendiz é pior que a do estagiário, pois os jovens se sentem mais humilhados: “Não, eu sou jovem aprendiz. É jovem aprendiz, não é estágio. É igual a estagiário, só que mais humilhado [...], com certeza é diferente”.

Eu vou falar pra vocês o que o estagiário da minha empresa faz: a mesma coisa. O estagiário sai mais cedo que [...]. O estagiário é mais tempo que a hora de aprendiz e faz o mesmo horário, uma hora a mais, tem uma hora de almoço. Só é porque eles são de alta de estagiário, mas na minha empresa eles são melhores. (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Dessa forma, a condição do jovem aprendiz é considerada inferior ao do estagiário, tanto no que se refere ao trabalho, como em relação ao vínculo com o empregador. Apresentam-se como terceirizados, não pertencentes à empresa, sempre com a justificativa de que este trabalho implica em uma aprendizagem. Justificativa que muitas vezes não é realizada:

É que a gente é abaixo do estágio. Não ganhou salário. Mas ganhamos essa aprendizagem. E outra coisa? Muito aqui não tem nem vínculo com a empresa. A gente só presta o serviço. É, por exemplo, terceirizada. Exatamente. A gente não faz nem parte da empresa direito (Grupo focal, São Paulo, 2024).

No entanto, alguns jovens apresentaram outra realidade no seu ambiente de trabalho: “Óbvio, tem empresas e empregos. Por exemplo, a minha é da XX, por exemplo, eu sou bem incluída nas reuniões, nas coisas, mas eu ainda não faço parte da empresa, isso é uma coisa que é clara, entendeu?”. Reforça a ideia que, mesmo participando das reuniões, não faz parte da empresa, aponta esta realidade como explícita, considerando o seu lugar de jovem aprendiz.

A lógica da relação com o jovem aprendiz é a mesma, em várias empresas, no entanto, depende do supervisor e da área a que pertencem. No relato seguinte, a jovem afirma que, especificamente em seu setor, ela é incluída; no entanto, nos outros setores, os profissionais nem ao menos dirigem a palavra ao jovem aprendiz. Explicita uma relação de hierarquia e submissão e, mais complicada ainda, de indiferença: “eles ignoram”. Situações que apontam pelos desrespeitos que muitos jovens aprendiz passam, beirando a humilhações:

Na minha empresa é um pouco diferente na minha área eu sou incluída, nos outros setores as pessoas não respondem de alguém aprendiz, você tem que chegar para falar com o seu superior com o seu gestor, pra ele falar assim: Você tem que responder ela, mesmo que a pessoa tenha um papel mais importante que um colaborador que está em mesa eles não respondem. Eles ignoram (Grupo focal, São Paulo, 2024).

O salário é justificado pelo contraponto do processo aprendizagem, no entanto, alguns relatos apontam que os jovens substituem uma mão de obra que deveria ser contratada e, ainda, ocupam espaços de alto nível de responsabilidade, não exercendo a área que têm especialidade:

Eu sou de engenharia de embalagem, só que eu cuido muito da área técnica. É difícil explicar, mas eu olho o design do produto. Eu trabalho na XX, eh, então: tem uma embalagem [...] aí eu tenho que falar com o fornecedor, então eu mando e-mail, eu olho a arte, tem a dimensão do produto, mas se tiver com a dimensão errada fisicamente, eu tenho que falar mandar [...] (Grupo focal, São Paulo, 2024).

O relato demonstra que o jovem é responsável por todas as etapas para a verificação de um produto final, inclusive finalizando processos e tomando algumas decisões, não havendo assim, nenhum processo de aprendizagem, e sim a exploração da mão de obra barata do jovem aprendiz.

Hoje em dia tem muita empresa, é como se você precisasse ter responsabilidade. É como se você só saísse mais cedo da empresa é, Mas eu não trabalho com estagiários... Eu faço a mesma coisa que a minha chefe faz, a única diferença é que ela só bate o carimbo no que eu faço é, a diferença que é? A diferença é que ela só bate o carimbo em tudo que eu faço (Grupo focal, São Paulo, 2024).

O jovem entrevistado tem ciência da exploração sofrida, sabe que não trabalha como estagiário e nem como um trabalhador comum. Aponta que ele trabalha como a chefe, que segundo, o relato só bate o carimbo, quando na verdade, quem efetua o trabalho é ele. A diferença apontada aqui é que o jovem aprendiz precisa se mostrar responsável o tempo todo, sentir-se incumbido de atividades, mas mais do que isso, é preciso que ele esteja engajado a ponto de implicar-se em tarefas do início ao fim para que apenas o carimbo seja dado por sua chefe. O relato demonstra o descontentamento frente à injustiça, no entanto, a necessidade de permanecer com um ganho mensal faz com que permaneça na instituição.

Não é apenas aprendiz, é o único trabalhador que sabe manusear o computador na área do estoque, assim fica responsável para resolver qualquer, ou melhor, todo problema que ocorre no setor. Dessa forma, fica explícito o desvio de função e a responsabilidade desse jovem, que na verdade deveria estar na empresa em um processo de aprendizagem: “O lugar que eu trabalho, ninguém merece. Eu trabalho, basicamente, sendo o único que mexe no computador na área do estoque. Então, tipo, as bombas vêm tudo rolar, aconteceu alguma coisa... me chamam... é o dia inteiro”.

A justificativa da empresa é que dessa forma estimula esses jovens a serem mais confiantes e se desafiarem diante dos problemas enfrentados nos cargos que ocupam. Eles são incentivados a não se limitarem ao papel apenas de aprendizes, mas de irem em busca de mais protagonismo nas empresas onde estão. Segundo esta lógica, a do empregador, isso vai ao encontro dos “anseios dos próprios jovens” para aumentar sua autoestima profissional, e acaba por corroborar para a manutenção de um comportamento que ajuda a empresa a ter pessoas mais produtivas, competitivas e mais exploradas. Reforçam, a partir dessa visão, um processo contínuo de exploração de mão de obra, submetendo estes jovens a realizarem trabalhos que deveriam ser realizados por profissionais contratados; com isso, a empresa lucra, sem explicitar esta realidade.

A manutenção desse mecanismo justifica que os jovens aceitem o que a empresa pede porque “ela está pensando no futuro dos jovens”. Segundo a empresa, o objetivo é que o jovem expanda os seus horizontes, que “pensem alto”, dessa forma, os jovens aceitam fazer trabalhos com maior responsabilidade com a promessa de ser efetivado e “subir” de cargo. No entanto, sabe-se que parte dos aprendizes não são contratados de forma efetiva, ou porque não se sentem inseridos na área em que estiveram, ou principalmente por não ser a política da empresa.

No relato a seguir, essa situação é retratada de forma mais escancarada, comparando o jovem aprendiz a um escravo. O jovem aponta que realiza a

mesma atividade de um funcionário contratado pela CLT, com salário muito menor, ou ainda, afirma que realiza o trabalho que o CLT não quer realizar. São relatos que apontam para descaracterização da proposta do jovem aprendiz, que teria como principal objetivo propiciar um ambiente de acolhedor de aprendizagem e de experiência de trabalho:

Porque a mão de obra é barata. A gente só faz a mesma coisa que um CLT normal faz, só que diminui o salário e a gente não tem nada a fazer é só saber. A diferença entre o CLT e o jovem aprendiz...É escravo, funcionário da empresa (...) É isso, é tudo o que eles não querem fazer. É tudo o que eles não querem fazer, eles passam pra você (Grupo focal, São Paulo 2024).

Os relatos dessa realidade se avolumam e reforçam que alguns jovens realizam as tarefas que não são realizadas por profissionais contratados e muitos se dão conta do papel que exercem como mão de obra barata na estrutura organizacional.

A empresa ganha desconto em receita, sem contar que é obrigatório ter estagiário ou jovem aprendiz. Sem contar que é obrigatório. É obrigatório ter, então assim. Por exemplo, é muito mais barato. Eu estou fazendo o trabalho de uma pessoa que ao invés de contratarem uma pessoa que vai ganhar 10 mil reais, eles contratam aprendiz de 15 em 15 meses. Eu hoje ganho 900 e pouco. É muito mais barato (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Os jovens têm ciência que a empresa lucra com a contratação deles, tem desconto na receita e que em algumas empresas é obrigatório. No entanto, lucram de várias formas, não só com o desconto em receita, mas na contratação da mão de obra barata do jovem aprendiz, que tem um salário muito reduzido em relação a um profissional contratado e que não precisam demitir e assim arcar com as despesas e encargos, pois o contrato é limitado de 15 em 15 meses. Desta forma, as vantagens para a empresa são inúmeras. Como relatado anteriormente, com responsabilidades que extrapolam o conhecimento e até a maturidade de um jovem aprendiz, como demitir e contratar profissionais: “É muito mais fácil ela contratar um jovem aprendiz pra demitir e pra contratar pessoas do que pagar o triplo o quádruplo até do que outra pessoa vai receber”.

Os relatos apontam como o jovem se sente descartável, desrespeitado pela empresa que trabalha: Fazendo uma analogia do que é o jovem aprendiz na empresa: “a gente é tipo um copo descartável, enquanto a gente tem água, que são os 15 meses de contrato, a gente está sendo útil, acabou, joga fora”.

São relatos que denunciam a forma como os jovens se sentem, como percebem a sua inclusão na empresa e apontam como a primeira experiência de trabalho tem sido bastante desgastante para alguns deles. Experiências em relação aos outros trabalhadores, no cotidiano, na execução das tarefas, bem como no cumprimento de carga horária distinta, entre outras.

No entanto, alguns relatos expressam uma outra realidade, apresentam um ambiente humanizado e saudável, relatam formas de acolhimento positivo ao serem recebidos, e em algumas instituições percebem uma validação na execução das tarefas, ao mesmo tempo em que relatam uma alta cobrança no desempenho:

Primeira coisa que eu cheguei lá, meu gestor me deu um abraço, começou a me apresentar para todo mundo no setor, aí todo mundo veio falando feliz. E aí, essa questão do trabalho saudável que está todo mundo comentando, eu acho muito legal porque, por exemplo, eu, por causa da minha má experiência, associei o quê? Se eu ficar trabalhando 24 horas por dia aqui, ou melhor, o tempo todo aqui, sem dar pausa, ter dois minutos de almoço e ficar trabalhando, ao contrário que mesmo trabalhando com eficácia e trabalhando focado naquilo obviamente você precisa ter os seus momentos de tomar um café vai dar uma descansada faz seu almoço tranquilo vai fazer o mesmo que você tem por aí eu também às vezes eu trabalho e eu ficava esquecendo de almoçar e alguém vem e fala você não vai comer nada? vai almoçar? aí que eu lembro que eu sei o que é e eu não vou falar a mão na escola e a gente tem que começar a aceitar mais isso de um trabalho saudável porque senão aí a gente vai só se acostumar com esse trabalho de louca aí que nossos pais vivem falando para gente porque o médico já estava esperando isso, a prestação do serviço, tem que almoçar rápido, tem que ir no banheiro rápido, eles só trabalhar, trabalharam (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Porque lá também é um ambiente muito humanizado assim, eles prezam muito, uma coisa que eles batem muito na tecla é saúde mental e você não pode se apegar ao trabalho

que você está fazendo porque senão isso vai te consumir aos poucos é sempre muito assim e eles tem também ambiente de descanso eu chego lá sempre mais cedo, eu também fico lá, é maravilhoso eles tem, por incrível que pareça, eles têm uma sala de jogos lá, eles têm videogame, é um negócio que eu acho absurdo, assim (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Muitas tarefas a cumprir no trabalho, responsabilidades, mas de certa forma com alguns benefícios, horário de café, área de descanso, espaço de TV e uma preocupação com o bem-estar do funcionário, algo que eles, em sua maioria, não supunham. “Só que não, eles querem saber de você mesmo, tem inclusão de tudo lá, eles não estão nem aí, para o que você é, o que você pensa, você só tem que entregar resultado e ser uma pessoa boa, sabe?”.

Há também, entre os jovens entrevistados, os que conseguem identificar as contradições do programa em relação a capacitação, inserção no estágio como aprendiz e condições objetivas de sua realização para atender o que é definido nos objetivos do programa. Outros avaliam serem positivas as relações estabelecidas nas empresas em que atuam, o que pode ser um tanto idealizado por estabelecer relações mais humanas, mesmo que estas não propiciem uma preparação que vá mais além do que apregoam nos princípios, diretrizes e objetivos do Programa Jovem Aprendiz.

Porém, é importante frisar que, o estabelecimento de um ambiente humanizado, que favoreça um bem-estar a quem nele trabalha, pode ser necessário para amenizar os sentimentos de não pertencimento ou de sobrecarga de trabalho; contudo, isso não garante as condições objetivas e subjetivas do trabalhador. A humanização na relação com este pode ser uma “encenação necessária no interior das organizações, mas não deve ser vista como solução para os males do trabalho” (Padilha, 2009).

Reafirma-se ainda que, nas relações sociais entre trabalho x mercado, vê-se que o trabalho x emprego pode contribuir para processos educacionais com vistas a uma maior autonomia e consciência do lugar que ocupa nestas relações sociais de produção e reprodução da vida. Por outro lado, a precarização do trabalho é elemento central da nova dinâmica de desenvolvimento capitalista, criando outras condições de vulnerabilidade social (Druck, 2011). Em razão dessas condições é que muitos trabalhadores vivem as incertezas e inseguranças, submetendo-se a novas alternativas, o que contribui para o surgimento de programas de capacitação, preparação para o trabalho, bolsas de trabalho com tempo determinado, com vistas a prepará-lo para o “mundo do trabalho”.

É nítido que, por mais que a Lei da Aprendizagem garanta direitos aos aprendizes, ela permanece atendendo aos interesses privados das empresas, da lógica capitalista, ao não estimular a efetivação de jovens aprendizes como funcionários permanentes. Logo, ela possibilita ao empregador usufruir dessa força de trabalho, sem a obrigação de efetivá-la, restando aos jovens buscarem outras inserções no mercado produtivo ou um novo contrato como aprendiz, contribuindo para a alta rotatividade de trabalho desse público.

No entanto, historicamente, a política de preparação para o trabalho, em suas diferentes modalidades, adéqua-se ao que as empresas e o mercado determinam.

Alguns relatos apontam que é possível aprender técnicas, comportamentos e ações importantes, quando se observa profissionais que estão hierarquicamente acima dos jovens aprendizes, almejando outras esferas de pertencimento na estrutura hierárquica. Para garantir esse tipo de pensamento, a empresa vende uma ideologia de que o aprendizado se torna uma experiência para o jovem aprendiz que ele levará para a vida. Dessa forma, fica mais fácil para os jovens estarem disponíveis para todas as tarefas propostas.

Mas eu acredito, apesar de tudo isso, que pode ser uma via de mão dupla. Então, porque, eu acho que esse é o caminho. Nós temos que ser ensinados a praticar atividades que outras pessoas acima de nós praticam. Porque se a gente quer estar nesse lugar. Teve um palestrante que veio da XX na expo e ele falou isso, ele falou que não adianta eu te treinar para ser o melhor aprendiz, eu tenho que te treinar para o próximo cargo, eu tenho que tirar a atividade do próximo cargo. (Grupo focal, Paulo, 2024).

Esse depoimento reforça o que apresentamos, no sentido de que os aprendizados devem extrapolar a atividade proposta, pois é necessário estar preparado para os próximos passos. Em alguns relatos, é reforçada a importância da aprendizagem de e como o espaço do jovem aprendiz proporciona essa aprendizagem, apesar das condições de trabalho, que muitas vezes, se assemelham com a escravidão: “a gente é um pouco como escravo”. Condições que devem ser superadas, para buscar garantir um futuro e talvez um futuro contrato:

É tipo assim, a gente aprende muito, a gente é um pouco como escravo, mas a gente querendo ou não aprende bastante eu falo por tudo, a gente tem experiência, a experiência que a gente vai adquirindo. É que nem uma coisa você vai adquirir

é uma coisa a mais no seu contrato, pra você ser contratado lá (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Outros relatos reforçam a importância da aprendizagem e do local onde realizaram a função do Jovem aprendiz, pois o importante é incrementar o currículo, ter trabalhado em uma empresa grande, mesmo que para isso tenha que trabalhar muito mais que os outros funcionários: “o triplo das pessoas”. A experiência é sustentada por uma possibilidade de futuro:

Eu aprendi realmente a mexer muito no computador, tipo, a desenrolar mesmo no computador quando eu entrei pra empresa. Mas, querendo ou não, se trabalha o triplo das pessoas que são lá. tipo, bonito no seu currículo uma empresa tipo, grande a XX, por exemplo, a pessoa vai ele vai fazer uma entrevista pra outra empresa e vem lá, ah, ele já trabalhou como jovem aprendiz na XX, o que você fazia? (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Aprender outras línguas, como a língua inglesa, é uma das vantagens de trabalhar em uma empresa cujo sistema é todo em inglês. Assim, dependendo da empresa em que o jovem está como aprendiz, ele pode adquirir outros conhecimentos, que serão úteis no futuro: “Logicamente a gente vai saber falar e aí fica mais bonito também, eu sinto que eu treinei muito meu inglês, porque o sistema lá da minha empresa é todo inglês, então acho que foi o tempo que desenvolveu, sabe?”.

As situações de violências no trabalho são apresentadas em vários relatos. Gritos e desvios de função são os relatos mais constantes: “Literalmente, a mulher gritava na minha cara, mandava eu fazer trabalho que não era para eu fazer”.

A situação da jovem é referida como muito desrespeito, como pessoas descartáveis, substituíveis, por mais que ele se esforce e trabalhe muito:

E eu falava mesmo trabalhando igual a jumenta, eu não vou ser procurada para efetivar. Porque eles já me falaram hoje em dia, estão procurando um estagiário pra ficar no meu lugar. E aí, depois disso, que eu vi que as pessoas não tinham um pinga de consideração pela minha vida dentro da empresa, eu estava me desgastando, ficando louca realmente (Grupo focal, São Paulo, 2024).

A expectativa de ser efetivado (CLT) após o término do período no programa do Jovem Aprendiz é comum entre os jovens, apesar da existência dessa possibilidade, isso depende do desempenho e da política da empresa. Essa jovem expressa que, mesmo demonstrando desempenho e comprometimento, ela não seria efetivada, pois, segundo ela, haveria um desrespeito frente ao esforço que teve ao efetuar o trabalho.

Situações mexem com a saúde mental dos(das) jovens do programa que se sacrificam, se humilham, para serem notados e respeitados. O relato a seguir demonstra como isso afeta diretamente o seu cotidiano e como a sensação de descartabilidade é uma constante:

Não dormia, minha saúde estava indo pro lixo e chegava na empresa e eu tinha essa humilhação, problema de casa, as pessoas não queriam nem saber, eu falei, não, mas eu estou desgastando a minha vida por um CNPJ que não está nem aí. E aí, depois disso, logicamente, eu continuo fazendo o meu trabalho com excelência, porque é o meu dever fazer aquilo ali. Mas eu também não me dou pela empresa, porque a empresa não se doa por mim. Então, eu faço o meu básico, que eu preciso fazer (Grupo focal, São Paulo, 2024).

No depoimento, a jovem afirma que é importante ser contratada, mas não aceita se sujeitar a qualquer situação para que isso ocorra. O desrespeito, no relato desses jovens, é uma constante: “Me desrespeitava. Me desrespeitava. Não gosto que fale alto comigo, que tipo, vai gritar comigo por nada, assim”.

A expectativa da efetivação pode ser reforçada no levantamento inédito realizado pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)¹¹, que aponta que mais da metade dos estagiários, ao serem questionados sobre o futuro profissional, têm o desejo de serem efetivados na empresa onde realizam o estágio (51%). Esse número é ainda mais expressivo nas regiões Nordeste e Norte, com 54% de adesão. Para muitos, o estágio é visto como a porta de entrada para o mercado de trabalho, e a expectativa é que a experiência adquirida durante esse período se traduza em uma oportunidade de contratação formal.

No livro *O precariado: a nova classe perigosa*, de Guy Standing¹², o autor apresenta uma reflexão política e socioeconômica, em que os indivíduos

11 BRASIL. Plataforma Melhor RH. Disponível em: <https://melhorrh.com.br/estudo-ciee-revela-expectativa-de-estagiarios/>. Acesso em: 19 mar. 2025

12 STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

não se sentem ancorados em uma vida de garantias trabalhistas. Ele aponta para a substituição dos vínculos de trabalho permanentes por temporários, inclusive por estagiários e estagiárias, que não estão protegidos por sindicatos e associações, não têm a mesma segurança que o trabalhador contratado pela CLT e sua remuneração consiste, muitas vezes, em bolsas-auxílio com valor inferior a um salário-mínimo vigente. O autor afirma, ainda, que os precariados carecem de autoestima e dignidade social em seu trabalho, interferindo em todos os aspectos da sua vida.

Outra questão que também surge quando se fala sobre os contratos de aprendizagem é uma certa apreensão no momento de uma possível efetivação no trabalho, logo após o período de término do contrato de jovem aprendiz. É possível perceber na fala que, de fato, apesar das condições da experiência, alguns aprendem no ambiente de trabalho, mas que essa aprendizagem está, em alguma medida, atrelada a uma elevada carga de responsabilidades atribuídas. Eles sentem-se por vezes pressionados, e implicados em etapas e processos complexos na estrutura da empresa.

A expectativa de ser efetivado perpassa o depoimento de alguns dos jovens pesquisados. Uma jovem relata que não gosta da forma como é tratada na empresa que trabalha, mas que mesmo assim gostaria de ser efetivada, mesmo não se sentindo incluída na empresa. Apesar dessas situações ocorrerem, alguns jovens aceitam continuar na empresa, mesmo não sendo a área de interesse para a formação na universidade, porque isso lhes garantirá uma forma de se manter no mercado.

Meu Deus, que Deus me ouça você, gostaria de ser efetivado mesmo não sendo incluída? é que assim, é igual a gente estava falando, nós somos incluídos no que a empresa permite, porém tem uma diferença, sabe? É igual eu falei, na hierarquia a gente é abaixo do estagiário. Então tem uma diferença. Se eu for efetivada, ou até mesmo conseguir o estágio, eu vou subir. Nem que seja um pouquinho na empresa. Eu gosto muito do lugar do meu trabalho, eu não gosto da forma que eu sou tratada (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Nesse relato, a jovem aponta a importância de garantir alguma estabilidade, mesmo se submetendo a certas condições de trabalho, valoriza o vínculo de trabalho com a empresa, mesmo que seja de estagiário. Há uma expectativa de que possa ser tratada com respeito a partir do momento que “subir”, o que não ocorre quando exerce a função de jovem aprendiz.

A necessidade de uma segurança financeira é apontada no depoimento de vários jovens. Alguns não se importam com a área de efetivação de jovem aprendiz, como no depoimento seguinte (“eu aceitaria tudo realmente”), em que a jovem afirma o desejo de permanência para garantir sua segurança financeira até o momento do estágio obrigatório da faculdade, pois o sonho maior é trabalhar em uma clínica hospitalar.

Então, eu penso, eu penso em fazer uma engenharia. Eu tenho uma proposta que eles querem mudar para uma empresa terceirizada. A gente cuida da empresa do hospital só que também eu sou da parte administrativa tem outros lugares além do hospital, tem condomínio, tem shopping e aí eles estão pensando em mandar pra lá eu aceitaria tudo realmente, porque **eu vou ter segurança, eu quero ter segurança financeira até eu me formar**. Até eu ter o meu estágio, que é o estágio obrigatório que eu faria na faculdade mesmo, e me formar. Porque aí eu vou ter segurança financeira até trabalhar em clínica hospitalar (Grupo focal, São Paulo, 2024).

A expectativa de outros jovens é diferente, mesmo tendo a oportunidade de efetivação, não se submetem ao que é oferecido. Para esta jovem, a qualidade do trabalho, a forma como é tratada, as condições de trabalho são consideradas no interesse de ser efetivada ou não: “não sei se que quero, também ser escravo”. Outro ponto considerado é o interesse na área de efetivação, no caso a jovem não tem interesse em fazer engenharia, assim não se submeteria a uma efetivação em algo que não tem interesse: “Na minha empresa **efetiva**. Quase certeza, que eu vá ser efetivado, porém, entretanto, todavia... Eita! Eh, não sei eu quero, também ser escravo... Assim, eu posso até ser efetivada, mas para isso eu teria que fazer engenharia. E eu não quero”. Situação que se repete no relato a seguir, onde o jovem teria possibilidade de ser efetivado, no entanto, não é a sua área de interesse, que no caso é o marketing:

No banco já é assim, geralmente a maioria do pessoal quase 70% é efetivado no final. Não sei se você quer ser efetivado não, eu não quero, não é minha área. Eu gosto mais de trabalhar com marketing. E no banco não tem... Tem a área de marketing, mas tem que ser candidata por fora. Não tem como eu pedir transferência de lá, já tentei. Tentei, o chefe também tentou (Grupo focal, São Paulo, 2024).

A expectativa de ter estabilidade se estende para jovens que não fazem parte do programa “Jovem Aprendiz”. Alguns identificam **o trabalho formal** como uma forma de se manter mais estável e com direitos, mesmo que reconheçam que trabalhar de carteira assinada tenha a obrigação do cumprimento de regras e com pouco tempo para outras atividades que desejam, como se vê neste depoimento:

Eu estou no meu primeiro emprego de carteira assinada. Trabalho com o que gosto, no Instituto Flores e Norte II, que presta atendimento a mulheres e crianças na região da Santa Maria da CODIPI. Além de trabalhar com crianças, o que eu adoro, também atuo com mulheres, algo que já fazia no movimento social. Também ganho dinheiro com cultura, organizando eventos e sendo chamada para participar de atividades. Esse trabalho é mais informal e instável, mas minha estabilidade vem do Flores e Norte II. Trabalho o dia todo, sob regime CLT. Apesar de gostar do que faço, isso também me atrapalha, porque preciso dar conta de muitos outros compromissos. Passar o dia inteiro no trabalho significa não conseguir, por exemplo, marcar consultas médicas quando preciso. Se pudesse, preferiria trabalhar informalmente. Mas, é uma escolha entre sobreviver e ter dinheiro, ou não ter dinheiro e não sobreviver. Pelo menos estou trabalhando com algo que me interessa. Já passei por outras experiências profissionais (Grupo focal, Piauí, 2024).

Verifica-se que para os jovens mais velhos o desejo de segurança é o que perpassa em quase todos os discursos. Assim, o trabalho nem sempre está relacionado a algo que se goste de fazer, mas a algo que possa oferecer estabilidade financeira para alcançar conforto, estabilidade e *status*.

O futuro, para alguns jovens, é algo que faz parte do repertório, é como que não ter expectativa de vida a longo prazo em contexto capitalista, compreendendo que neste sistema trabalhar torna-se um peso e não uma condição de vida com qualidade, em que pode desfrutar de outras formas de viver sem que não seja do trabalho, como se ver nesta fala:

Eu também não penso no futuro, porque eu não sei se eu vou estar lá, e aí quando a gente fala do capitalismo, a gente vê que a expectativa de vida é bem menor. A gente já viu casos de gente que morreu de trabalhar. Gente, morreu de trabalhar é

o capitalismo, porque a pessoa tá lá trabalhando pra se contentar com o mínimo, o nome já diz falar do mínimo, então eu acho que o que mais adoce as pessoas é o capitalismo, o que mais tira a expectativa de vida das pessoas é o capitalismo. Porque assim, se eu, pessoa X, não tenho a mesma condição de uma pessoa X que pode chegar no trabalho, na universidade de carro, e consequentemente não pode acontecer nada, ou uma pessoa que pega um ônibus e ela tem a chance de ser assaltada na rua porque não tem segurança (Grupo focal, Piauí 2024).

Aqui verifica-se que há um sentimento de insegurança diante dos vários riscos que pode sofrer em seu percurso para o trabalho. Fica evidente que essa insegurança afeta mais aqueles que vivem as desigualdades sociais, raciais e de gênero na sociedade.

A redução de jornada de trabalho: O trabalho 6x1

O direito pela escala 6x1 é abordado em vários grupos, apontando que esta é uma mudança que recai tanto na área política como na questão do trabalho, demonstrando que é uma luta da geração atual, a qual não aceita qualquer trabalho sob qualquer condição. Identifica-se uma discussão sobre o modelo de trabalho de escala 6x1 e uma maior consciência de que os modelos de trabalho mudaram, entendendo que há outras necessidades para eles, além do trabalho; é preciso deixar tempo para ter uma qualidade de vida, com lazer, saúde mental.

Tanto na área da política como, na parte do trabalho, tem muitas leis mudando e tem muita coisa mudando. Porque a **geração nossa não aceita ser trabalhada de qualquer jeito**. Como a gente se conheceu muito jovem, a gente já não aceita mais, por exemplo, escala 6x1. (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Hoje em dia, a jovem não quer, não aceita ter esse contato de 6 por 1 (Grupo focal, São Paulo, 2024).

A jornada de trabalho pode ser entendida de maneira simplificada como o período em que o trabalhador se dedica às suas funções, desde o momento em que chega ao seu local de trabalho até o instante em que se retira. Esse intervalo de tempo, durante o qual o indivíduo está subordinado ao empregador e desempenhando as funções para as quais foi contratado, é geralmente conhecido como jornada de trabalho.

A redução da jornada de trabalho deve ser pensada como uma proposta de garantia da qualidade de vida dos trabalhadores, sem prejuízo na economia. Esta discussão tornou-se premente na pandemia de covid-19, quando ocorreram transformações significativas, em especial a expansão do teletrabalho, que, apesar de poder oferecer vantagens, também intensificou a precarização das relações de trabalhistas. A proposta de redução da jornada de trabalho deve ser pautada na perspectiva de preservar os direitos dos trabalhadores e impossibilitar a precarização, isto é, sem a perda dos direitos fundamentais adquiridos. Nesse sentido, esta discussão deve ser baseada nos direitos sociais e humanos na proteção dos trabalhadores, reivindicando o papel do Estado em garantir esses direitos. Assim, busca-se uma redução de jornada sem perda salarial.

A regulamentação da jornada surgiu na história da produção capitalista como uma luta pela limitação do horário de trabalho (Marx, 1987, p. 102), em um forte embate entre a classe capitalista e a trabalhadora, que pressionava por essa limitação como direito. Importante ressaltar que a redução da jornada de trabalho é uma necessidade da classe trabalhadora desde Antiguidade e é reforçada nos primórdios do capitalismo. Quando ocorria uma extrema exploração do trabalhador e muita miséria, sendo imprescindível a luta por condições dignas de vida e trabalho. A centralidade do trabalho produziu mais exploração da classe trabalhadora e, conseqüentemente, mais lucros aos proprietários dos meios de produção. A redução da jornada de trabalho é o contraponto a esta realidade, pois o trabalhador passa a ter mais tempo para realizar outras atividades, melhorando a sua qualidade de vida, satisfação pessoal e coletiva. A redução da jornada de trabalho contribui para melhorar as condições de vida dos indivíduos e no fortalecimento da classe trabalhadora na busca por sua emancipação.

A discussão sobre a redução da jornada de trabalho no Brasil ocorre desde maio de 2008, quando as centrais sindicais em todo o país reivindicaram aos líderes empresariais a diminuição das horas trabalhadas sem afetar a remuneração dos funcionários. A expressão “jornada de trabalho” refere-se ao período que o trabalhador dedica ao trabalho remunerado em uma determinada organização. Regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a jornada de trabalho no Brasil atualmente é estabelecida

em até 44 horas semanais, conforme um contrato regular de prestação de serviços¹³. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabelece em seu estatuto que as horas de trabalho em seus países-membros não devem ultrapassar 40 horas semanais.

Condições de trabalho significam também um ambiente saudável, e essa é uma das reivindicações apontada pela jovem do relato a seguir, expressando que é um direito, que não se restringe ao Brasil, considerando que outros países já adotaram a escala 6x1:

Não vou aceitar. Insalubre, a gente não aceita. Isso tem bastante movimento em relação a isso. Isso se mobiliza. Isso está se mobilizando. Isso já virou votação no Congresso. Está no Congresso essa votação. Inclusive tem proposta para tirar a sexta-feira. A sexta-feira já está. Está sendo estudo. Tem países que já adotaram isso (Grupo focal, São Paulo, 2024).

O relato dos jovens, apontando o envolvimento nos movimentos, indica uma inserção na realidade que os cerca e a importância dessa mobilização na garantia de condições de trabalho, fator imprescindível para eles.

Eles explicam o que é a escala 6x1; “Trabalhar 6 dias por semana, tem 6x1 é folga fixa, geralmente é domingo. Quem trabalha em restaurante, geralmente, trabalha, e segunda folga”. Apontam como esta jornada é uma exploração da classe trabalhadora, que não deveria existir. No entanto, apontam que existem outras escalas de trabalho. Como a 5x1. Afirmam que a maioria trabalha desta forma e que não conseguem se programar: “No 5x1, você não tem uma folga fixa”, E aí, na 5x1, você... Simplesmente, eles vão falar assim, a quarta-feira você vai folgar e toda semana muda, você tem que contar 5 dias”. Cada local de trabalho tem uma carga horária: Em banco é 5 por 2. 5 por 2, certinho. [...] no cartório é seis por um.

Nas empresas há todas as escalas, geralmente terceirizadas, pois cada setor pode ter uma escala. Os jovens afirmam que a mobilização para conseguir a mudança da escala 6x1 é diferente: “A nossa mobilização é muito diferente da de vocês. A nossa mobilização é pelas redes sociais. É subir no *hashtag*, é comentando, é espalhando. É o tipo social”. Esse depoimento aponta como as redes sociais podem construir formas de mobilização, as quais, a partir de uma divulgação, passam a se tornar conhecidas por todos. Divulga-se a partir das redes sociais.

13 BRASIL. Lei nº 13.647/2017, de 13 de julho de 2017, conhecida como Reforma Trabalhista https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

Os jovens, por meio de suas redes sociais e plataformas digitais, buscam se organizar e mobilizar de forma eficiente e rápida. Dessa forma, as redes sociais tornaram-se instrumentos importantes para mobilizar a opinião pública no sentido de que elas têm sido uma ferramenta poderosa para mobilizar a opinião pública e por exigir mudanças na escala de trabalho 6x1. Mobilizações ocorrem por meio de debates, abaixo-assinado, compartilhamento de informações, petições online^{14,15}.

O ciberativismo é um processo em que os ativistas de causas sociais, políticas, humanitárias, econômicas e culturais passam a se apropriar das redes sociais da internet. Um processo que ocorre em um mundo que incorpora estratégias de manifestações tanto no mundo real como no espaço virtual.

Alguns autores definem o ciberativismo. Para Milhomens (2009), é o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na mobilização e no enfrentamento político, social e/ou cultural, reforçando a rapidez, a articulação e a velocidade que as informações abrangem diversos setores da sociedade. Vegh (2003) aponta que o ativismo digital tem três categorias: a conscientização e promoção de uma causa, com a difusão de informações e eventos quebrando o bloqueio dos meios de comunicação tradicionais hegemônicos; o envolvimento da organização e da mobilização a partir do uso da Internet, tendo em vista uma determinada ação; e ainda, a da ação e reação, com o chamado hacktivismo ou ativismo hacker, que engloba vários tipos de ações, como apoio online, invasão ou congestionamento de sites. E, ainda, a criação de sites de denúncia e outras comunicações de massa:

criam uma semeadura aleatória na rede on-line: esses ativistas estimulam focos de atividade no início que são topologicamente heterogêneos e que se espalham por meio de outros indivíduos de baixo limiar que aderem à causa (González-Bailón *et al.*, 2011, p. 8).

Castells (2013) afirma que em geral os movimentos se baseiam no espaço urbano, marcados pelas ocupações e manifestações de rua; existe um espaço

14 RITTNER, Daniel. Fim da escala 6x1 tem 67% de postagens a favor nas redes, aponta estudo. CNN Brasil, Brasília, 15/11/2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/fim-da-escala-6x1-tem-67-de-postagens-a-favor-nas-redes-aponta-estudo/> Acesso em: 14 mai. 2025.

15 BARBI, Henrique. Escala 6 x 1: tema atinge pico de engajamento nas redes com memes críticos a deputados contrários a medida. O Globo, Rio de Janeiro, 18/11/2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2024/11/18/escala-6x1-tema-atinge-pico-de-engajamento-nas-redes-com-memes-criticos-a-deputados-contrarios-a-medida.ghtml> Acesso em: 14 mai. 2025.

livre na internet. Movimentos que, por serem uma rede de redes, garantem as funções de coordenação e deliberação.

Os jovens veem a importância das redes sociais na luta pela escala 6x1. Nessas perspectivas, os influenciadores têm perfis que podem apontar os descontentamentos:

Eu acho que tem perfis e perfis. Tem gente que faz barulho. Fala assim, não estou gostando disso, isso está errado. E aí eu acho que tem pessoas que têm perfis. Tipo assim, um jovem que pensa, poxa, a gente tem que tirar isso daqui. e aí as pessoas que estão falando sobre isso ajudam. Vai para o congresso (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Os jovens conseguem fazer uma crítica a internet, apontando que a internet tem que ser questionada em relação ao cancelamento, mas também como possibilidade de dar visibilidade à luta. “Porque do mesmo jeito que tem a política do cancelamento, tem a visibilidade. E serve pras duas coisas”.

A mobilização política ocorre a partir do Sindicato de Advogados, não fazendo referência à luta de classe. Assim, se configura uma luta apenas jurídica e os sindicatos de classe perdem força, ou seja, esses sindicatos, com suas especificidades, sofrem um apagamento na sua atuação diante de um protagonismo do setor jurídico: “o Bairro da Cia, esses sindicatos, são sindicatos de advogados trabalhistas que estão entrando em processo para rever esse contrato” (referindo-se a escala 6x1).

A luta coletiva é realizada por meio das redes sociais. Os direitos são acessados pela via da judicialização¹⁶ e pela mobilização em rede que, ao ser publicizada, possibilita uma articulação coletiva, consequentemente, uma ação conjunta em torno de um interesse que é comum. A busca por direitos é individual, no entanto, as mobilizações ocorrem pelas redes sociais:

Eu acho... A pessoa é mais individualista. Por exemplo, cada um vai processar a empresa, vai na Justiça do Trabalho e processa, ou quando quer se fazer uma mobilização de um porte maior, digamos assim, vai fazer isso. Isso. (Grupo focal, São Paulo, 2024).

16 A judicialização das políticas públicas pode ser entendida como o aumento desmesurado de ações judiciais movidas por cidadãos que cobram o direito à proteção social. No Brasil, este processo deslançou após a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1999), que não apenas positivou os direitos fundamentais, mas também atribuiu ao Poder Judiciário a função de intérprete do controle de constitucionalidade.

Assim, a partir das mobilizações individuais, constrói uma luta comum: “Cada um na sua... Eu acho que, tipo, a vida é tanto na rede social que chega um ponto que os jornais, acaba que passa no jornal. Então, quando passa no jornal, chega num nível maior do que a gente tem”.

Mobilização com o Congresso. Têm dificuldade de entender a lógica da política, e das divisões do Legislativo, no entanto, percebem a importância da Instituição Legislativa. Percebendo este um espaço de representatividade. A “vereadora” fala e representa esses jovens. Dessa forma, existe um processo de reciprocidade, se a vereadora os representa, os jovens passam a dar uma visibilidade para esta pessoa. “A gente tem uma linha social. A gente, por exemplo, aquela vereadora fala e consegue chegar no Congresso. Então, a gente vai dar visibilidade pra essa pessoa”.

As formas de mobilização ressignificam outras formas de lutas. O papel dos jovens seria dar visibilidade para quem dá voz à reivindicação, pois consideram que, ao repetir e ampliar o debate nas redes sociais, possibilitam que a mídia se interesse pelo tema e reforce a visibilidade. Nesse processo, segundo os jovens, eles incidem sobre o Congresso.

Então, a gente quer que alguma causa vá pra frente, a gente vai apoiar essa pessoa e a voz dela a gente vai fazer repetir até o momento em que a mídia vai ficar tão maçante no Congresso que não tem outro jeito a não ser ouvir ou fazer alguma coisa sobre a resolver isso. (Grupo focal, São Paulo 2024)

Apontam, desta forma, a importância da mídia social e de como uma deputada federal é a maior apoiadora da causa, o que justifica o voto na deputada. “A Erika Hilton. Ela é deputada federal. A Erika Hilton. E ela é uma das maiores apoiadoras do fim da escala 6 por 1. Eu votei nela. Eu também votei nela. Então, mas, tipo assim, é aquilo. É reconhecer a pessoa e dar a possibilidade que ela precisa”.

Os entrevistados expõem que o público jovem quer ser escutado pelos meios de comunicação de massa; no entanto, os meios de comunicação não dão oportunidade para os jovens se manifestarem: “Mas é que, na verdade... Eu acho que os jornais têm que pegar muito o público jovem. Então, eles tentam colocar muita coisa que o jovem fala nos lugares para chamar o jovem”.

Toda a mobilização ocorre online, inclusive os abaixo-assinados, todas as ações são individuais e se transformam em ações públicas: “tem assinatura online. Tem assinatura. Eu assinei”.

As discussões sobre os regimes de trabalho estão presentes no discurso dos jovens, demonstrando a variedade de regimes a que hoje os jovens estão submetidos. Assim, demonstram a precarização do trabalho: “Bom, mas, por exemplo, tem professores de escolas particulares que já são PJ. Tem MEI. Não, às vezes não. Nem MEI. São série D. Só que mesmo assim eles trabalham”.

A consciência da precariedade do trabalho exercido aparece em algumas das falas, apontando o quanto os direitos/ benefícios deveriam ser pauta de reivindicação. Assim, a diminuição da jornada de trabalho é a ponta do iceberg de vários direitos que são negados aos jovens trabalhadores, como, por exemplo, o vale-transporte:

Então, foram muitas coisas, muitos benefícios que era pra ter. Ah, tá, isso é importante tanto esse benefício de folgar sábado e domingo como benefícios de vale-transporte, porque é descontado 6% no CVT, mas quem trabalha de final de semana às vezes é descontado do salário (Grupo focal, São Paulo, 2024).

A realidade da busca do trabalho, que faz com que o jovem se depare com situações em que as opções se resumem a trabalhos precários: “Quando você começa a procurar por trabalho, quando você entra na inserção do mercado, você começa a ver isso. E vem muito forte. Porque as opções ficam só essas”. Desta forma, frente às opções oferecidas, o regime do CLT torna-se o mais viável: “MEI não tem nenhuma garantia de nada. Exatamente, o CLT pelo menos tem um direito (Grupo focal, São Paulo, 2024). Em alguns depoimentos, aparece uma certa aversão à CLT; no entanto, na verdade, o que rejeitam é a realidade do mercado de trabalho: jornadas exaustivas, baixos salários, a relação empregador e empregado, que muitas vezes significa assédio moral, falta de respeito nos ambientes de trabalho, transporte coletivo de baixa qualidade. Não criticam a proteção, e sim a perda dos direitos. Propõem, na verdade, o fortalecimento de um trabalho digno, seguro e justo.

A luta é necessária, e eles têm ciência que por falta de trabalho as pessoas aceitam fazer o que o emprego exige, mas eles reforçam que são contra isso:

Então é por isso que o pessoal está optando, nem meio quer dizer aí o pessoal vai aceitando seis por um, porque não tem mais trabalho porque tem mais qualidade de vida do que trabalhar, por isso que a gente é contra (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Os jovens comparam a geração da década de 1990 com a nova geração: trabalhava-se muito, no entanto, a remuneração melhor do que a da geração atual. Hoje o jovem trabalha muito e ainda tem um baixo salário; por isso, muitos deles adoecem. As relações trabalhistas sempre foram de exploração, mas hoje essa situação é maximizada:

É que assim, a geração anterior da década de 90 eles se permitiram trabalhar tanto, mas tinham o retorno financeiro, hoje trabalhamos em condições insalubres, o salário é muito pouco, uma carga muito grande que é por isso que essa geração de agora tem muito burnout (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Então, naquela época, eles preferiram perder esses direitos por conta do salário, só que a nossa geração, o salário é muito pouco, uma carga muito grande. Então, o salário não acompanhou o que eles eram (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Eles explicitam como são explorados, tanto na questão da carga horária quanto nas tarefas e no salário: “Hoje em dia, você trabalha, com cargas de horários enormes, com trabalhos que precisam de duas, três pessoas para fazer, sempre que é uma pessoa que faz só, e o salário é um salário-mínimo, só que um salário-mínimo não dá pra você sobreviver no Brasil”.

Uma das questões sempre discutidas sobre trabalho é a lógica do **empreendedorismo**, como sendo um desejo dos jovens em relação à liberdade de trabalho e à autonomia. No entanto, algumas das falas contrariam essa visão, considerando que é a única proposta que resta, considerando as condições de trabalho atuais:

Não é só a questão do empreendedorismo, são as condições de trabalho não é que as pessoas sonham só com o empreendedorismo, as condições de trabalho são tão ruins que é melhor buscar o empreendedorismo é isso porque a juventude quer independência não é isso, estão dizendo que quer viver só (Grupo focal, São Paulo, 2024).

A proposta 4x3 é uma aposta que os jovens fazem, mas têm consciência que isso é uma luta árdua, considerando a realidade do Brasil. Interessante apontar que, quando falam dessa luta, têm uma dimensão de futuro. Situação inusitada frente às pesquisas, uma vez que elas apontam que os jovens não

têm perspectiva de futuro: “é questão de analisar a gente tem essa noção que atualmente isso não daria certo no Brasil, se a gente fosse correr atrás desse direito seria num futuro muito, muito distante eu acho que agora a gente tem que ir atrás o que a gente pode o que a gente pode”.

é uma desculpa, isso realmente talvez você esteja mais para frente hoje é só que fica 2 por 5. Mas já tem em outros países como em Portugal é assim que é só 4 por 3, porque ela é assim escutei que a qualidade de trabalho é muito melhor (Grupo focal, São Paulo, 2024).

A luta por condições mais dignas de trabalho aparece no discurso desses jovens como algo urgente e necessário, a única saída frente a essa realidade.

São condições muito insalubres, que não tem como você trabalhar. Então, ou começa a nova geração, que está entrando no mercado, ou eles mudam isso, ou eles vão ficar sem mão de obra. Então, ou eles têm que mudar essa realidade, uma realidade menos pior, ou não vai ter mão de obra. (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Apesar de os jovens expressarem que reivindicam uma realidade melhor e que priorizam a saúde mental, eles sabem que precisam trabalhar e por isso se submetem a esta situação para sobreviver:

A gente precisa muito, muito, muito.... Eu acho que tem gente que precisa muito de trabalhar, porque a gente não vai... Não tem essa opção de eu não vou trabalhar. Não tem essa opção, não tem dinheiro pra comprar comida. (Grupo focal, São Paulo, 2024).

Uma realidade cruel para a juventude atual: muitos têm consciência dos direitos, mas também dos desafios, e, por isso, optam por lutar. Afirmam que priorizam a saúde mental, as condições de trabalho, mais que os bens materiais: “É que a gente prioriza muito mais a nossa saúde do que os bens materiais. Eu acho que é, tipo, a nossa saúde... Pelo menos nessa parte do trabalho, a gente não queria se sujeitar a trabalhar horas ganhando pouco”.

A redução da jornada, somente, não supera as desigualdades sociais no Brasil. No entanto, pode ser um empecilho à ação devastadora do capitalismo, como a concentração da renda e riqueza e consequentemente a centralização no poder político nas mãos de corporações.

Considerações finais

É fato que o Brasil é um país engendrado pela desigualdade entre as diversas regiões, e que pode ser medida e constatada por meio da distribuição da riqueza, do acesso ou não a bens de consumo e a serviços públicos básicos, diferenças de acesso a trabalho e renda entre pessoas do sexo masculino e feminino, pretos e não pretos, acesso a mobilidade em territórios urbanos e rurais, dentre outras variáveis. Porém, como as reflexões destacadas anteriormente evidenciaram, é a população jovem a mais afetada por essa desigualdade, tendo em vista ser ela quem acessa as piores formas de trabalho: sem tempo e espaço definido; com baixa remuneração, em alguns casos sem salário definido.

Embora essa realidade seja uma verdade, a taxa de desemprego no Brasil no trimestre de 2025 ficou em 6,5%, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) - IBGE. Segundo o próprio IBGE, este foi o menor índice para um trimestre, desde 2014, que foi de 6,5%¹⁷.

Apesar da redução dos índices de desemprego divulgados no ano de 2024, verifica-se que ainda se tem um quadro de desemprego, em especial, quando persistem as desigualdades estruturais de raça e gênero e a informalidade é mais crescente. O cenário atual apresenta uma complexidade particular, evidenciada pelos dados da PNAD Contínua do IBGE, que registrou uma taxa de desemprego de 6,2% no último trimestre de 2024, a menor marca desde o início da série histórica em 2012. Entretanto, este indicador aparentemente positivo mascara contradições importantes que precisam ser criteriosamente examinadas no contexto das transformações sociais e econômicas em curso.

Analisar as formas de trabalho existentes na atualidade nos coloca a compreender e refletir os jovens nas suas relações com o trabalho, suas formas de pensar a aprendizagem, a carreira e a estabilidade financeira tão almejada. Atualmente as relações de trabalho no Brasil são desafiadas a enfrentar a precarização do trabalho num cenário de políticas neoliberais.

É necessária a implementação de políticas públicas de inserção dos jovens no mercado de trabalho que possibilitem de fato adquirir experiência, conhecimentos e habilidades e gerar oportunidades de aprender com a

17 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 29 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatísticas/sociais/saúde/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

rotina, enfrentar dinâmicas complexas e encarar os desafios que os próprios trabalhos oferecem.

Essas políticas, para além disso, precisam garantir não apenas a entrada dos jovens, mas sua permanência em boas condições de trabalho, num ambiente saudável, incluindo aspectos como: salários justos, acesso a benefícios, oportunidades iguais de crescimento, independentemente de idade, gênero ou origem.

Uma das dificuldades é que, apesar do tempo de aprendizagem e de experiências nas instituições e empresas que recebem os jovens, não garantem uma continuidade no emprego a longo prazo. Isso acontece porque, por vezes, não há vagas disponíveis ou as empresas não estão dispostas a contratar esses jovens de forma fixa. Além dessa limitação, uma outra se torna mais complexa e merece análise mais aprofundada: após o término do contrato, eles ainda encontram limitações para se manter no mercado de trabalho de forma contínua, gerando imprevisibilidade e instabilidade na construção de carreiras mais estáveis.

Em razão das necessidades, dos anseios, da vontade de exercer um trabalho, mesmo sem formalidades ou ter uma profissão, procuram responder às exigências que lhes são apresentadas, muito embora estas não vislumbrem um futuro propulsor ou expectativas em garantir emprego com maior segurança.

Preparam-se para seguir regras e obedecer aos superiores, haja vista que os princípios da gestão empresarial brasileira se fundamentam na organização verticalizada da gestão, o que não propicia a participação criativa do empregado.

Qual a lógica do mercado, representada na dinâmica empresarial? As empresas são unidades autônomas e privadas com objetivos definidos para produção de capital e, neste lugar, o trabalhador ocupa um lugar diferenciado na organização do trabalho, executando as tarefas que lhes são definidas para atingir as metas estabelecidas.

Assim, analisa-se que, diante da escassez do emprego e das condições de desigualdades sociais em que se encontram grande parte dos jovens no Brasil, quando acessam a programas sociais de preparação para o trabalho — como o Jovem Aprendiz —, criam expectativas de permanecer na empresa em que trabalham ou de terem maior possibilidade de se inserirem no mercado de trabalho, o que não vem acontecendo em razão da regressão do emprego.

Dessa forma, este capítulo “Trabalho, precarização nas expectativas dos jovens pós-pandemia” abordou a realidade como vivem os jovens e suas relações com o mundo do trabalho, quais suas formas de inserção,

preparação, expectativas diante das transformações que atravessam na relação trabalho x emprego x mercado. Em contextos diferenciados, como as regiões Centro-Sul e Nordeste do país, por meio da pesquisa em três estados. Analisou-se que a precarização nas condições de oferta, regulamentação, organização e exploração é parte constitutiva das relações nos espaços organizados para o trabalho.

Em contextos rurais, como em comunidades quilombolas e de assentamentos, as formas como os jovens vivenciam experiências no trabalho são ainda mais precárias, reproduzindo práticas rudimentares do trabalho na agricultura, sem expectativas de mudanças e de futuro. Quanto ao futuro para os jovens entrevistados, em geral, é ainda muito incerto, alguns jovens têm a expectativa de enriquecer por meio mais rápido e fácil, outros buscam a garantia e segurança, mas realçam a importância da qualidade das relações de trabalho.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. A.; TAVARES, M. A. A dupla face da informalidade do trabalho: 'autonomia' e precarização. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. v. 1, p. 425-444.

AMADIEU, T. **La fabrique de l'addiction aux jeux d'argent**. Lormont: Le Bord de L'eau, 2020.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

BILLBOARD BRASIL. Como o trap, o rap e o funk saíram da periferia para revolucionar o mainstream. São Paulo, 31 dez. 2023. Capa. Disponível em: <https://billboard.com.br/como-o-trap-o-rap-e-o-funk-sairam-da-periferia-para-revolucionar-o-mainstream/>. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11180&ano=2005&ato=715oXVU5EMRpWTf53>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.647, de 13 de julho de 2017. Reforma Trabalhista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Define diretrizes para o ensino médio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Plataforma Melhor RH. Disponível em: <https://melhorrh.com.br/estudo-ciee-revela-expectativa-de-estagiarios/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 9263/2017, de 06 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade-tramitacao?idProposicao=2164845>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHIARA, M.; AGRELA, L. Pesquisas mostram que 63% tiveram renda afetada por apostas online. Estado de São Paulo, São Paulo, 1 set. 2024. p. B2.

CATRACA LIVRE. 75% dos jovens brasileiros querem ser influenciadores digitais. São Paulo, 22 fev. 2022. Notícias. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/noticias/75-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-influenciadores-digitais/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

COLET, D. S.; MOZZATO, A. R.; BITENCOURT, C. C. Gerações: afinal, é a nossa idade que nos define? In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 2017, São Paulo. XX SEMEAD. Disponível em: <https://login.semead.com.br/20semead/anais/arquivos/1319.pdf>.

DRUCK, M. G. Flexibilização, terceirização e precarização: a experiência dos sindicatos. In: FRANCO, T. (org.). **Trabalho, riscos industriais e meio ambiente: rumo ao desenvolvimento sustentável?** Salvador: EDUSBA, 1997.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, v. 25, p. 185-204, 2010.

GOKALP, S. Le Cassino, la morale, les passions. In: GOKALP, S. (org.). **Faites vos jeux**. Paris: Éditions Imogene, 2023. p. 11-17.

GONZÁLEZ-BAILÓN, S. *et al.* The dynamics of protest recruitment through an online network. **Scientific Reports**, v. 1, art. 197, 2011. DOI: 10.1038/srep00197. Disponível em: <http://www.nature.com/articles/srep00197>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GRIFFITHS, M. D.; ESTÉVEZ, A.; GUERRERO-SOLÉ, F.; LOPEZ-GONZALEZ, H. Sports betting marketing and advertising: a brief overview. **Casino and Gaming International**, v. 33, p. 51-55, 2018.

GRILLET, T. Comment le cinéma a fait du jeu un casino métaphysique. In: GOKALP, S. (org.). **Faites vos jeux**. Paris: Éditions Imogène, 2023. p. 133-151.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 29 maio 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

KOVÁCS, I. Reestruturação empresarial e emprego. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 467-494, 2003.

LOBO, A. C. X. *et al.* Has online betting come to conquer casinos? A comparison between the experience and emotions of online betting vs casinos. In: **2021 16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)**. IEEE, 2021. p. 1-7.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Seção IV, v. I, t. 2.

MILHOMENS, L. **Entendendo o ciberativismo sem-terra na nova esfera pública interconectada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED)**. Dados de 2024. Disponível em: www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/novo-caged/novo-caged-2024/junho.

PADILHA, V. Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante. **Debate. Trab. Educ. Saúde**, v. 7, n. 3, p. 549-563, nov. 2009.

QUINTÃO, R. T.; PEREIRA, V. F.; BAÊTA, R. A. S. Magic consumption: A

study in the context of soccer fans. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 18, n. 1, p. 17-28, 2018.

RITTNER, D. Fim da escala 6x1 tem 67% de postagens a favor nas redes, aponta estudo. **CNN Brasil**, Brasília, 15 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/fim-da-escala-6x1-tem-67-de-postagens-a-favor-nas-redes-aponta-estudo/>. Acesso em: 14 mai. 2025.

SANTOS, W. P.; LISBOA, W. T. Tendências psicossociais e de consumo da Geração Z e as influências dos “nativos digitais” na comunicação organizacional. In: **Congresso Internacional de Consumo e Comunicação**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=-PmACmMAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 4 abr. 2025.

STANDING, G. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VEGH, S. Classifying forms of online activism: the case of cyberprotests against the World Bank. In: MCCAUGHEY, M.; AYERS, M. D. (ed.). **Cyberactivism**: online activism in theory and practice. London: Routledge, 2003.



CORPOS EM ALVO, VOZES EM LUTA: AS MÚLTIPLAS FACES DAS VIOLÊNCIAS NAS JUVENTUDES

Miriam Abramovay
Marisa Feffermann
Marcos Vinícius Sales

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) define o conceito de violência como o “uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”.

Existe uma tendência na literatura de conceituar as violências de forma mais abrangente, devido às dificuldades para defini-las, em vez de relacioná-las apenas aos atos que causam danos físicos a indivíduos ou grupos e contra si mesmo. Essa definição engloba suicídios, espancamentos, roubos, assaltos, homicídios e diversas formas de agressão sexual.

Chauí (1999, p. 3-5) define violência como:

1. Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar);
2. Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);

3. Todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror [...].

A abrangência é fundamental no estudo das violências, porque atingem todas as classes sociais, gêneros e gerações, perpassam diferenças geográficas, étnicas, políticas, e instalam-se em todas as localidades. Situações violentas são experimentadas de modo muito diferente pelas pessoas, mas o fenômeno pode também ter contornos e singularidades, não somente porque alguns tipos de violências são mais recorrentes a indivíduos de determinada inscrição identitária, mas porque vêm de relações que se constroem socialmente pelo seu exercício, sendo resultado de processos sociais de classe, gênero, geração e raça.

Em um sentido amplo, violência pode ser caracterizada pelo não reconhecimento do outro. Como explica Oliveira, o outro não é reconhecido como sujeito “com substância moral de pessoas dignas” (Oliveira, 2002, p. 12). A violência, nessa concepção, relaciona-se com o desaparecimento do sujeito da argumentação ou da demanda, estando preso e subjugado pela força (física ou moral) de seu oponente que lhe nega diálogo (Zaluar; Leal, 2001).

Para além da violência física e psicológica, essa definição permite que as próprias estruturas das sociedades sejam consideradas violentas: o desemprego, a miséria, a fome, a exclusão social são violências perpetradas pela sociedade contra os indivíduos que a formam. A não identificação de indivíduos ou grupos sociais com a “substância moral” comentada anteriormente atua como viabilizador da discriminação e da não consolidação de uma esfera pública caracterizada pela justiça, segurança e respeito aos direitos (Reis, 2008).

Michaud (1989) considera que existe violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores, direta ou indiretamente, causam prejuízos a um ou a vários indivíduos em graus variáveis. Ou seja, significa a incursão em uma atitude que pode ferir não apenas a integridade física, mas também a moral, o patrimônio, assim como as representações simbólicas.

Violência e desigualdade (entre classes, raças, gêneros, gerações) estão intimamente relacionadas, pois essas assimetrias (de poder) são sinais para a criação de categorias distintivas entre aqueles considerados humanos e não humanos.

A violência se faz presente na maioria das cidades, onde elevados índices de criminalidade são acompanhados de desigualdade social, miséria, falência

do poder público, ineficiência das políticas na área de segurança e frustrações geradas pela sociedade de consumo. De fato, os estudos sobre a violência têm-se concentrado na área urbana, o que se explica pelo fato de que as grandes questões da sociedade se localizam, principalmente, nas grandes cidades. Segundo Dubet e Wiewiorka (1995), o espaço urbano aparece como sintoma, símbolo, representação “da civilização e da barbárie modernas”.

Retomando a tese da violência como a negação da dignidade humana apresentada na perspectiva de alguns teóricos (Brant; Caldeira, 1989), torna-se praticamente impossível dissociar violências, vulnerabilidades e exclusão social, uma vez que, não raro, situações de violência estão intimamente relacionadas às desigualdades.

Peralva (2000), debatendo a literatura sobre violência no Brasil, critica a associação entre pobreza, desigualdades de renda e violência, como insuficiente no plano explicativo, mas reconhecendo a “geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos” (p. 81). Porém, insiste na perspectiva política e social (segundo as classificações de Mesquita *et al.*, 2001), ou seja, o debate sobre democracia, cidadania incompleta e atitude por riscos.

A violência, em suas múltiplas expressões, configura-se como uma presença constante na vida de crianças, adolescentes e jovens no Brasil. Mais do que um fenômeno episódico ou pontual, ela emerge como parte da paisagem cotidiana, atravessando corpos, relações, instituições e territórios. O presente capítulo lança luz sobre essa realidade a partir de uma perspectiva privilegiada: a escuta direta de jovens, coletada por meio de grupos focais realizados em distintas localidades do país. Ao reunir essas falas, o texto permite acessar, com profundidade e densidade, não apenas os efeitos das violências, mas os modos pelos quais são percebidas, narradas e, em certa medida, enfrentadas pelas juventudes.

Desde os primeiros trechos, evidencia-se que os jovens mobilizam diferentes concepções para nomear e compreender as violências. Para muitos, trata-se de uma experiência subjetiva, que depende do vínculo com o agressor, do tipo de agressão e de sua ressonância emocional. Outros a reconhecem como parte inexorável da condição humana, mas ainda assim apostam em estratégias de contenção e conscientização. Em diversos relatos, aparece a ideia de que a violência foi naturalizada — normalizada como parte da rotina — mas isso não implica necessariamente aceitação. Pelo contrário, a repetição das violências parece coexistir com uma consciência crítica que resiste à sua banalização.

Ao longo do capítulo, distintas formas de violência são abordadas: física, psicológica, verbal, sexual, simbólica, racial, de gênero, institucional.

O espaço doméstico, por exemplo, tradicionalmente idealizado como lugar de proteção, aparece como palco de violências profundas, frequentemente silenciadas, como o abuso sexual intrafamiliar e as agressões físicas e emocionais. Os dados do Atlas da Violência confirmam a prevalência desses episódios na residência, especialmente entre crianças e adolescentes, reforçando o papel da casa como território ambíguo de cuidado e risco.

No campo da violência simbólica, os jovens apontam com clareza o peso da linguagem como instrumento de exclusão. Comentários ofensivos, apelidos pejorativos e silenciamentos atuam como dispositivos que ferem a autoestima e o pertencimento. Aqui, os conceitos de Pierre Bourdieu (2007) e Michel Foucault (2008) ajudam a compreender como esses mecanismos operam de forma sutil, porém devastadora, sustentando hierarquias sociais internalizadas. A violência simbólica, nesse sentido, não apenas impõe sofrimento, mas regula comportamentos e subjetividades, ensinando desde cedo quem pode ocupar os espaços de fala e reconhecimento.

O corpo, em especial o corpo juvenil, torna-se alvo privilegiado de múltiplas violências. A estética corporal é um dos temas centrais do capítulo, mostrando como as normas sociais em torno da magreza, da branquitude, da heterossexualidade e da saúde física ideal são reforçadas nas redes sociais, na escola e nos espaços públicos. A internet, longe de ser a origem do problema, potencializa uma cultura anterior de valorização de certos corpos em detrimento de outros. Jovens gordos, negros ou fora do padrão hegemônico relatam experiências de humilhação, exclusão e sofrimento psíquico, indicando a força de um modelo de beleza que opera como instrumento de poder e opressão.

As violências dirigidas às populações LGBTQIAPN+ também ocupam lugar central nas falas. Relatos sobre homofobia e transfobia revelam tanto agressões explícitas quanto microviolências cotidianas, como a recusa em usar o nome social ou os pronomes corretos. Essas formas de desrespeito são vividas como feridas identitárias, cujos efeitos se prolongam no tempo e impactam profundamente a saúde mental desses jovens. Ao mesmo tempo, surgem estratégias de resistência, como o uso consciente de redes de apoio e a recusa em aceitar o silenciamento imposto.

A dimensão de gênero atravessa todo o capítulo, revelando como meninas e mulheres jovens são socializadas para o medo e a autoproteção. Os depoimentos sobre assédio, controle de roupas, vigilância de horários e relacionamentos abusivos mostram que o corpo feminino é frequentemente tratado como território público, alvo de desejo e de controle. A construção social da masculinidade, por sua vez, aparece como um fator estruturante

dessas violências, ao ensinar os meninos a exercerem o domínio e a reprimir suas vulnerabilidades. Refletir sobre essas masculinidades é, portanto, fundamental para desconstruir os alicerces das violências de gênero.

O racismo aparece como uma das formas mais persistentes e transversais de violência relatadas. Desde insultos diretos até discriminações em espaços de consumo, trabalho e lazer, os jovens negros vivenciam uma exclusão que afeta sua autoestima, sua identidade e suas oportunidades. A cor da pele, o tipo de cabelo, o território de origem — tudo isso se torna critério para vigilância, desconfiança e rejeição. A internalização desses olhares racistas aparece nas falas que mencionam vergonha do corpo, desejo de alisamento capilar e sentimento de inadequação em espaços brancos. A palavra “retinto”, usada pelos próprios jovens, aponta para a consciência de que, mesmo dentro da população negra, há distinções baseadas na tonalidade da pele.

O espaço escolar, longe de ser neutro, é também atravessado por diferentes formas de violências. Desde o bullying e a negligência institucional até atentados armados, as escolas aparecem como lugares marcados pela insegurança, pelo medo e, muitas vezes, pela omissão. A escola é percebida ora como espaço de aprendizado, ora como lugar hostil, onde o respeito às diferenças não é garantido. As falas sobre violência escolar revelam tanto o sofrimento provocado pelas agressões quanto a impotência diante da ausência de respostas eficazes por parte dos adultos e das instituições.

O capítulo mergulha na experiência da violência urbana e da violência policial nos territórios periféricos. Os jovens relatam assaltos, tiroteios, abordagens arbitrárias e invasões domiciliares. A figura do Estado, encarnada na polícia, é muitas vezes associada ao medo e à opressão, enquanto o tráfico, paradoxalmente, pode ser visto como presença mais previsível ou até protetora. Essa inversão revela o colapso da confiança institucional e a precariedade do pacto social. As juventudes desses territórios aprendem, desde cedo, a gerir seus corpos e seus trajetos com base na lógica do risco, da sobrevivência e da adaptação forçada ao medo.

A questão da automutilação aparece como forma de expressão da dor interna, como válvula de escape diante da sensação de aprisionamento emocional ou da ausência de escuta e cuidado. Também são mencionados episódios de ideação ou tentativa de suicídio, especialmente entre jovens que se sentem isolados, desvalorizados ou vítimas de agressões sistemáticas — físicas, morais ou simbólicas. A violência, nesses casos, adquire uma dimensão existencial: mina o desejo de viver, o sentimento de pertencimento e a crença em possibilidades de futuro.

Concepções sobre violências

Os depoimentos de jovens revelam diferentes modos de reconhecer e lidar com as violências em suas vidas. Em muitos casos, as violências aparecem como uma constante, incorporadas ao dia a dia a ponto de se tornarem quase banalizadas. Em outros, são delimitadas por critérios subjetivos, afetivos ou relacionais, ganhando diferentes significados conforme a situação.

Eu considero violência aquilo que me atinge. Se você me xingar agora, não vai me atingir, porque, entre aspas, se você é uma pessoa que não presta, a sua opinião para mim tanto faz como fez. Não vai me atingir. Eu não vou deixar de ser quem eu sou, não vou mudar meu estilo. Agora, se passa por uma agressão física ou que envolva alguém da minha família... (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Essa fala mostra que a percepção das violências pode assumir diversas formas, de acordo com a subjetividade, que leva em consideração não apenas o ato em si, mas quem o comete e os efeitos que causa. Há uma filtragem subjetiva do que fere ou não: se o agressor não tem valor simbólico para o jovem, a ofensa pode ser neutralizada. No entanto, o envolvimento do corpo (pela agressão física) ou de vínculos afetivos próximos (como a família) rompe essa barreira defensiva e faz com que as violências sejam reconhecidas.

Acho que é difícil descrever a violência, porque a violência não é algo que se possa descrever, ela é algo que a gente tem em si. E a gente não vai conseguir tirar do mundo, removê-la; ela vai sempre continuar. O que a gente pode fazer é apaziguar, conscientizar mais, tentar abafar, tentar diminuir, porque sempre vai existir a violência. Só que também tem a violência desnecessária, que é o que está acontecendo em excesso agora na sociedade (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Esse depoimento revela uma interpretação das violências como parte intrínseca da condição humana. O jovem reconhece sua permanência histórica e social, mas distingue entre tipos e intensidades. A “violência desnecessária”, mencionada no final, parece se referir ao excesso, ao abuso, à crueldade gratuita — uma forma que ultrapassa o limite do tolerável. Ao mesmo tempo, ele propõe ações possíveis de contenção: “apaziguar, cons-

cientizar, abafar”. Ainda que enxergue as violências como inevitáveis, aposta em formas de minimizá-la.

Outras falas “A violência é quase normal. É cotidiana, entendeu?” e “É, já aprendi. É tão normal que a gente... Normalizou. Normalizou algo inormal. Normalizou algo anormal”, expressam de forma contundente o processo de banalização das violências. Ao repetirem, em suas falas, a palavra “cotidiano”, os jovens enfatizam a frequência com que as violências são vividas ou presenciadas, a ponto de se tornar parte da rotina. A segunda fala explicita essa naturalização com mais clareza: o que antes era reconhecido como errado, hoje é visto como algo normal. O uso das expressões “algo inormal” e “algo anormal” mostra que, apesar da adaptação, persiste um desconforto — uma consciência crítica de que essa normalização não deveria acontecer. Ainda que adaptados à presença das violências, esses jovens podem não estar indiferentes a elas.

Cultura e violência

Autores brasileiros discutem a questão das violências a partir da cultura da violência (Freire Costa, 1993; Rocha, 1998). Freire Costa (1993) afirma que a cultura da violência segue regras próprias e expõe os indivíduos a constantes danos físicos, morais e emocionais. A violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas, pressupõe que só a força resolve os conflitos emergentes no dia a dia. Assim, constrói-se a ideia de que a brutalidade é inevitável e a violência um fenômeno necessário à nossa vida.

O autor aponta que, para a constituição da cultura da violência, é necessário que ela se torne corriqueira. A sua proliferação indiscriminada demonstra que as leis perderam o poder normativo e os meios legais deixam de ser reconhecidos como formas legítimas de coerção. Consequentemente, a lei deixa de ser concebida como o instrumento de escolha na aplicação da justiça. Cria-se um vácuo, no qual indivíduos e grupos passam a arbitrar o que é justo ou injusto, segundo decisões privadas, dissociadas de princípios éticos válidos para todos. Relativiza-se, desta forma, o conceito de crime. Cada um age segundo os seus preceitos e, assim, ninguém se julga fora da lei. É o que Hannah Arendt (1976), em outra perspectiva, denominou de a “banalidade do mal”.

Outro componente da cultura da violência, segundo Freire Costa (1993), é a expectativa de que só a força bruta resolve conflitos, construindo assim

uma nova hierarquia moral. O mundo passa a ser categorizado entre fracos e fortes. Nessa relação, no lugar do agressor depositam-se temor e ódio, e quem ocupa o lugar da vítima constitui-se em objeto de desprezo e indiferença por parte do agressor. Dessa forma, a lógica da brutalidade nivela por baixo os sentimentos. Nessa perspectiva, sentimentos como compaixão, consideração, culpa ou responsabilidade diante do semelhante desaparecem do vocabulário.

O não discernimento do que é risco real ou potencial é, segundo Freire Costa (1993), outro componente constitutivo da cultura da violência. A vulnerabilidade frente ao risco torna-se uma constante na vida dos indivíduos. O clima de insegurança e o medo de ser agredido começam a ser generalizados. Os indivíduos passam a encontrar inimigos em todos os lugares e a violência como forma de defesa ou de ataque torna-se um elemento importante. A palavra “violência” vira uma entidade. O invisível e imprevisível parecem dessa maneira ser corporificados. A sensação de insegurança e o medo tornam os indivíduos mais vulneráveis e impotentes para lidar com esta realidade. O autor reflete sobre a ideia de que a violência é um problema insolúvel, é mais um elemento constitutivo da cultura da violência, que tem como fomentador o medo.

O autor conclui que em sociedades capitalistas, individualistas, competitivas, abertas à mobilidade social e que giram em torno do dinheiro e da ostentação de classe, a violência pode se tornar um meio de se obter o que deseja, se com integridade, honestidade e trabalho isso se revelar impossível.

A banalização e naturalização do ato violento são características da cultura da violência. Essa cultura é alimentada pelo individualismo, consumismo e competição exacerbada. Tanto a banalização da violência como a inexistência de uma discussão mais profunda sobre seus fundamentos socioeconômicos e culturais levam a distorções e inversões de papéis, bem como à proposição de estratégias de combate à violência que atuam sobre suas consequências e não sobre suas causas.

No trecho “Depende. Eu acho que é qualquer mal que você faça com uma pessoa, seja psicológico, seja físico” há uma definição simples e direta, mas ao mesmo tempo abrangente. O jovem reconhece tanto a dimensão física e simbólica, quanto a psicológica da violência, sem hierarquizá-las. A resposta começa com “depende”, o que indica uma consciência de que as violências são situacionais, contextuais, não sendo possível reduzi-las a um único critério. A amplitude dessa definição sugere sensibilidade para os danos não visíveis, como os emocionais, muitas vezes ignorados ou minimizados.

Esses depoimentos, em conjunto, apontam para um duplo movimento: por um lado, os jovens estão expostos a diversas formas de violências que acabam sendo incorporadas como parte da vida; por outro, há sinais claros de percepção, nomeação e até tentativa de enfrentamento dessa realidade. As violências se manifestam em múltiplas formas — física, verbal, emocional —, e a maneira como é vivida depende das relações, da origem da agressão, da frequência com que ocorre e dos recursos disponíveis para lidar com elas.

A violência verbal, muitas vezes negligenciada frente às formas físicas de agressão, carrega um poder de dano simbólico profundo e duradouro. A fala de um jovem ilustra de forma expressiva como esse tipo de violência é percebido: “Eu acho que a violência verbal é a mais decadente. O que eu acho que é a violência verbal hoje em dia é o que mais impacta a gente” (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A escolha da palavra “decadente” para definir a violência verbal já indica um juízo de valor forte, sugerindo que esse tipo de agressão representa um rebaixamento ético, uma falência do diálogo. Para o jovem, essa é a forma de violência “que mais impacta a gente” — um reconhecimento claro da intensidade com que as palavras marcam a subjetividade desses jovens. Aqui, o impacto é subjetivo, emocional, difícil de medir ou de provar, mas sentido com nitidez por quem a vivencia. Em vez de abrir espaço para o entendimento, as palavras agressivas rompem e criam distâncias.

Essa fala aponta para o fato de a violência verbal não deixar marcas visíveis, o que pode levar à sua desvalorização. Como o depoimento mostra, ela pode ser mais devastadora do que se reconhece. O impacto não está no corpo, mas na autoestima, na confiança, no pertencimento.

Como destaca Bourdieu (1998), a violência simbólica atua na constituição dos sujeitos, atingindo suas estruturas cognitivas e afetivas. É uma forma de violência que “não se impõe com armas ou com força física”, mas por meio do reconhecimento tácito de hierarquias sociais que são internalizadas — inclusive por aqueles que delas sofrem. Assim, ao serem chamados de forma pejorativa, ridicularizados ou silenciados, esses jovens não apenas são atacados verbalmente: são posicionados dentro de um lugar de inferioridade que tende a ser aceito como “normal”.

É importante destacar que a linguagem é um dos principais instrumentos da violência simbólica. Como observa o autor, as palavras não são neutras; elas carregam o poder social de quem as profere e reforçam as assimetrias de classe, raça, gênero e outras estruturas de dominação. O uso de termos depreciativos, insultos ou ironias pode ser um modo de reafirmar posições hierárquicas, excluindo os sujeitos do espaço simbólico do reconhecimento.

O reconhecimento da violência verbal como um problema central vivido levanta questões sobre a cultura de convivência nos espaços de socialização. A fala do jovem sugere que, longe de ser exceção, a agressividade verbal é parte do dia a dia — muitas vezes ignorada ou mal enfrentada. Ainda assim, ele nomeia, denuncia, dá visibilidade a essa dimensão da violência.

Violência doméstica e familiar

No que se refere às violências que ocorrem dentro do espaço doméstico, muitas vezes se ocultam sob o manto da convivência cotidiana e dos laços familiares. Ela é especialmente cruel por vir de pessoas próximas, de quem se esperaria cuidado e proteção. Os relatos de jovens revelam como esse tipo de violência é complexa, atravessando os campos físico, psicológico e sexual, e deixando marcas profundas, ainda que nem sempre visíveis.

Não, minha mãe faleceu, meu pai se casou de novo com uma mulher que é uma narcisista, então ela comia meu psicológico e ele me espancava. Aí meu irmão do meio ia sair de casa ele tinha 15 anos e aí meu pai falou assim, se você quiser sair de casa é agora, senão só depois de 18. Aí eu fui com 13 saí de casa com 13, depois disso eu nunca mais tive contato com ele. Eu sei onde ele mora, eu tenho contato dele, mas eu não procuro. O tipo de pessoa que eu simplesmente não quero ter na minha vida (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Nesse depoimento, o ambiente familiar é descrito como um lugar de hostilidade, sofrimento emocional e agressões físicas. A violência não vem apenas do pai, que espanca o filho, mas também da madrasta, cuja presença é associada ao esgotamento psicológico. O jovem é forçado a tomar a decisão de sair de casa aos 13 anos, evidência de um abandono precoce e de uma tentativa desesperada de escapar do ciclo de agressões. O afastamento definitivo do pai é uma forma de autoproteção, mesmo diante do vínculo afetivo que existia.

A minha amiga desde pequena, ela era abusada por um tio. E quando ela cresce, quando ela tinha uns 13 anos, ele parou de abuso sexual, e ela não tem coragem de contar pra ninguém, pai, pra mãe, porque ninguém vai acreditar, ninguém vai acreditar nela, ela tem esse negócio (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Já nesse segundo relato, a violência aparece de forma ainda mais silenciosa e devastadora: o abuso sexual cometido por um tio desde a infância. O depoimento destaca uma das maiores barreiras enfrentadas por vítimas de violência sexual intrafamiliar: o medo de não serem acreditadas. A repetição de “ninguém vai acreditar nela” reforça o peso do silêncio imposto pela desconfiança, pela vergonha e pela falta de acolhimento. Mesmo após o fim dos abusos, a marca do trauma continua presente, indicando que as violências se prolongam no tempo, mesmo quando cessam fisicamente.

Esses dois relatos expõem um traço central das violências vividas no ambiente familiar: ela é persistente, muitas vezes invisível e sustentada pelo silêncio. As vítimas, ainda muito jovens, enfrentam sozinhas o peso de situações extremas, em que o sofrimento é ignorado. A dificuldade em romper com esses ciclos não está apenas na dependência material ou afetiva, mas também na ausência de redes de confiança e de escuta. O silêncio, nesses casos, é tanto consequência das violências quanto dos mecanismos que as perpetuam.

Os dados do Atlas da Violência¹ lançado em 2025 corroboram a ideia de que o ambiente familiar é atravessado por inúmeras violências contra crianças, adolescentes e jovens. De acordo com o Atlas, a distribuição do local de ocorrência das violências contra crianças e adolescentes notificadas entre 2013 e 2023, no caso de infantes (0 a 4 anos) e crianças (5 a 14 anos) é residência, que aparece como local majoritário das ocorrências, constando respectivamente em 67,8% e 65,9% das notificações, assim como para adolescentes (15 a 19 anos), com percentual de 48,4%.

Dado que a residência é o local mais comum de ocorrência de violência contra crianças, adolescentes e jovens, é natural esperar a violência familiar como fenômeno de maior frequência. Isso é confirmado pelos dados do Atlas, que detalham a violência contra crianças e adolescentes por agressor². Assim, em todas as faixas etárias, a violência familiar é o tipo prevalente.

1 Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Atlas da Violência 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

2 De acordo com o Atlas da Violência “Violência Doméstica é aquela praticada no âmbito do lar, tendo como agressor um membro da família (pai, mãe, padrasto, madrastra, cônjuge, companheiro/a, irmão, avós etc.), com ou sem coabitação com a vítima. Pode ocorrer entre pessoas com vínculo afetivo, sendo a residência o principal local de ocorrência. Violência Extrafamiliar/Comunitária é a violência praticada por pessoa sem vínculo familiar com a vítima, geralmente ocorrendo fora do contexto doméstico (ex. vizinhos, colegas de escola, desconhecidos, ou no contexto de espaços públicos (ruas, escolas, transporte, etc.). Violência Institucional é a violência praticada por instituições públicas ou privadas, ou por seus representantes, no exercício da função (ex.: profissionais de saúde, segurança, educação, socioeducativos, etc.). Pode envolver negligência, abuso, discriminação ou tratamento desumano durante o atendimento. Essas categorias são utilizadas no Formulário de Notificação de Violência Interpessoal/Autoprovocada, fundamental para o monitoramento da violência no Brasil.” (2025, p. 37).

Tabela 1 — Violências

Tipo de violência	Infantes (0 a 4 anos)		Crianças (5 a 14 anos)		Adolescentes (15 a 19 anos)	
	nº	%	nº	%	nº	%
Violência doméstica	226.103	79,5%	246.327	55,6%	133.546	44,9%
Violência extrafamiliar	22.087	7,8%	118.079	26,6%	121.140	40,7%
Violência institucional	2.159	0,8%	5.238	1,2%	9.936	3,3%
Outros	33.916	11,9%	73.641	16,6%	32.859	11,0%
Total	284.265	100,0%	443.285	100,0%	297.481	100,0%

Fonte: Atlas da Violência, 2025, p. 37.

Violências e corporeidade e suas dinâmicas nas redes

As violências dirigidas aos corpos — sejam eles gordos, magros ou fora dos padrões estéticos dominantes — são recorrentes entre adolescentes e jovens. O corpo, em muitos casos, torna-se um território de disputa simbólica, alvo de julgamentos, estigmas e humilhações. As violências contra o corpo, especialmente em contextos escolares e virtuais, assumem formas variadas: insultos, piadas, olhares, exclusões e comparações constantes com padrões idealizados. Os depoimentos a seguir revelam como essas violências afetam profundamente a autoestima, a saúde mental e o comportamento dos jovens.

Eu acho que porque quando a pessoa é muito magra ela sofre quando a pessoa é gorda, ela também sofre. Então, tem assunto, ninguém fala nada mas tem. O pessoal acha no dia de hoje tem muita gente que olha e acha que tem o direito de falar do corpo dos outros. Então, a internet tem

esses modelos. Quem me chamar de gordo, eu vou mandar tomar.... E paciência... (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Nesse relato, evidencia-se uma percepção crítica sobre a violência corporal: tanto pessoas gordas quanto magras sofrem, ainda que a gordofobia³ seja um fenômeno mais generalizado. O depoente aponta um silenciamento social em torno do sofrimento causado pelos padrões de beleza ao afirmar que “tem assunto, mas ninguém fala nada”. A internet é destacada como um espaço onde se reforçam modelos corporais idealizados, tornando-se um lugar de julgamento constante. Em resposta, o jovem adota uma postura de resistência, afirmando que não tolerará ofensas — uma tentativa de reequilibrar o poder simbólico sobre o próprio corpo.

O depoimento: “Eu sofria. Era chamado de gordo” (Grupo Focal, São Paulo, 2024) revela que os corpos dos jovens são constantemente alvos de vigilância, julgamento e punição. Esses preconceitos contra os formatos do corpo não se limitam a insultos pontuais, mas se inscrevem em uma cultura mais ampla, que define quais corpos são aceitos, valorizados ou rejeitados. A pressão estética, amplificada pelas redes sociais e pelas normas silenciosas de convivência, gera sofrimento profundo — especialmente em um momento da vida marcado pela construção da identidade e da autoimagem, como na juventude.

Com os algoritmos, os corpos tornam-se alvo de controle simbólico: são observados, comparados, comentados, avaliados e julgados segundo padrões que dizem mais sobre as expectativas sociais do que sobre a individualidade de quem o habita. Essa vigilância constante está inserida em uma cultura que há muito tempo associa valor, competência e pertencimento à aparência física — sobretudo a um ideal magro, branco, heterossexual e saudável segundo critérios hegemônicos.

Plataformas como Instagram, TikTok e outras operam como vitrines incessantes de corpos performáticos e estetizados. Filtros e mecanismos de engajamento favorecem a visibilidade de certos perfis em detrimento de outros, o que cria a ilusão de que há um único tipo de corpo aceitável e desejável. Essa dinâmica não cria a opressão estética, mas a radicaliza. Ao repetir, exaltar e premiar determinados formatos corporais com likes, seguidores e status, esses ambientes digitais contribuem para o sofrimento

3 De acordo com Jimenez (2020), a gordofobia é a discriminação ou preconceito contra pessoas gordas, frequentemente manifestada por estigmas sociais, exclusão, apelidos, humilhações e preconceitos relacionados ao peso corporal. Essa forma de opressão reforça padrões estéticos excludentes, promovendo desigualdades em diferentes contextos, como no trabalho, na saúde e nas relações sociais, e impacta negativamente a autoestima, a saúde mental e o bem-estar das pessoas gordas.

psíquico de jovens que não se enquadram nesse padrão — sofrimento esse que, como no depoimento citado, é muitas vezes expresso em forma de vergonha, isolamento e dor.

Entretanto, é essencial não atribuir exclusivamente à internet a responsabilidade por essa cultura excludente. A pressão estética não nasce com as redes sociais: ela é herança de uma longa trajetória de construção social, alimentada por mídias tradicionais, pela publicidade, pela moda e por outros discursos que naturalizam a associação entre magreza e sucesso, entre beleza e valor moral. O corpo pode ser um capital simbólico convertido em reconhecimento social. Isso significa que desde cedo os indivíduos são socializados para perceber seu corpo como um projeto — algo a ser moldado, corrigido, aprimorado para corresponder às expectativas sociais. As juventudes, fase em que a identidade está em construção e a validação externa assume papel central, torna-se ainda mais vulnerável a essas injunções.

A vigilância sobre os corpos opera com marcadores interseccionais: gênero, raça, classe e moldam os tipos de pressão estética que cada jovem sofre. As cobranças sobre o corpo de meninas, por exemplo, tendem a ser mais severas e sexualizadas, enquanto jovens negros enfrentam simultaneamente o racismo e a desqualificação estética. Assim, a cultura da aparência, reforçada pelas redes sociais, funciona como um dispositivo de poder que hierarquiza corpos e subjetividades.

Violências e LGBTQIAPN+Fobia

As violências sofridas por jovens, especialmente em relação a questões de homofobia, transfobia e violência de gênero, são fenômenos que refletem a persistência de estigmas sociais profundamente enraizados. Cada um desses aspectos de violência age diretamente sobre a identidade dos indivíduos, impondo-lhes não só o sofrimento imediato, mas também marcas de longo prazo. Os relatos a seguir evidenciam como essas formas de violências se expressam no cotidiano e como os afetados tentam lidar com elas.

A homofobia é um dos temas abordados nos relatos, que se manifesta por meio de comentários desrespeitosos e comportamentos discriminatórios direcionados, principalmente, aos homens gays afeminados. A violência não se limita a insultos diretos, mas também se configura em atitudes mais sutis, como ameaças e perseguições.

Eu acho que tem muito a homofobia. Tipo, mais velada, assim, com comentáriozinho. [...] Eu tenho muitos amigos que são assim. Então, assim, é sair com eles, é você escutar um monte de coisa... ‘vira homem’ essas coisas, entendeu? Já seguiram eles com carro, ameaçaram bater neles, já xingaram eles (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Nesse depoimento, o jovem revela a experiência de convivência com amigos gays, evidenciando como o preconceito e a homofobia se apresentam por meio de comentários ou mesmo atitudes ameaçadoras, como o episódio em que uma pessoa foi perseguida por um carro e ameaçada. Isso expõe a fragilidade de espaços onde a agressão se disfarça de simples “piadas”, mas na verdade carrega um potencial de violência física real.

A transfobia, por outro lado, trata da violência dirigida às pessoas transgênero, que muitas vezes sofrem com a negação de sua identidade. A resistência em usar o nome social, o tratamento com pronomes errados e a imposição de uma identidade de gênero que não corresponde à de fato vivida são formas de violência enfrentadas por pessoas trans. O relato seguinte ilustra a dor e a exclusão causadas pela transfobia, com destaque para o desrespeito nas interações, tanto no ambiente escolar quanto familiar.

Ela tem 17, 18. Não tenho certeza, mas ela está nessa faixa de idade. Na própria escola. Ela já mudou o nome dela na escola. Porém, quando todas as pessoas vão falar com ela, eles perguntam o nome morto dela. E tratam ela no pronome masculino. Ela ainda não fez a transição por completo, porque ela ainda não passou a usar hormônios... Mas por conta dessa própria transfobia, teve um amigo meu que começou a fazer uso por conta própria, porque a família não aceitava (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A negação do nome social de uma pessoa trans, tratada pelo nome “morto”, é uma forma clara de desumanização. O fato de persistirem nesse erro, mesmo após a revelação da identidade de gênero da estudante, denota uma violência simbólica. Essas violências carregam consigo o silenciamento da identidade e a exclusão social da pessoa trans, além de causar enormes dificuldades no processo de transição. Para estes jovens, essas situações citadas implicam em grande violência. Esse tema ainda suscita muitos dissensos entre as juventudes.

Violências e gênero

A violência de gênero se manifesta de diversas formas nas experiências relatadas pelos participantes dos grupos focais, refletindo uma sociedade ainda marcada pela objetificação do corpo feminino e pela constante vigilância sobre a mulher. Essa vigilância se torna um mecanismo de controle da liberdade das mulheres, colocando-as em uma posição vulnerável mesmo nas ações mais simples do dia a dia.

Assédio nas ruas é uma forma comum de violência que as mulheres enfrentam cotidianamente, sendo muitas vezes banalizada ou minimizada como algo natural. Um depoimento ilustra isso claramente: “Acho que quando mexem com a gente na rua é muita violência... Se você está na rua, aí passa um carro buzinando pra você... É horrível”. A violência relatada aponta para um impacto psicológico. O simples ato de passar por um carro e ser alvo de um comentário ou atitude desrespeitosa expõe o corpo das meninas e mulheres como um objeto de desejo, ao mesmo tempo em que reforça o espaço público como um território hostil para elas. As meninas e mulheres são constantemente assediadas, mesmo nas suas atividades rotineiras.

Esse fenômeno é observado em diversas regiões, como exemplificado em outro depoimento:

Eu não acho que aqui no morro seja diferente do resto da cidade. Tem assédio com as mulheres em todos os lugares: é taxista, é caminhoneiro, é mendigo. Em todos os lugares existe isso, aqui não é diferente (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O depoimento revela que a violência de gênero não tem fronteiras geográficas ou sociais. Ela permeia tanto os espaços urbanos como os rurais e é praticado por homens em diversas posições. Nem em seus próprios territórios, as meninas e mulheres experimentam a sensação de segurança. O assédio, portanto, é um comportamento disseminado por toda a sociedade, o que evidencia como essas violências são banalizadas.

Além disso, o medo constante das meninas e mulheres de serem abordadas ou assediadas também aparece em outros relatos. Em uma fala, uma jovem explica como precisa se precaver ao andar na rua:

Os assédios também, de passar numa rua e os caras ficarem olhando, fazerem psiú, esse tipo de coisa. De não poder voltar tarde [para casa], de ter que ir para mais um lugar e às vezes

dormir em algum lugar porque não pode voltar tarde (Grupo Focal, Piauí, 2024).

O medo de ser assediada é tão grande que muitas mulheres se veem forçadas a alterar seus hábitos diários, como o horário de chegada em casa, ou até a necessidade de dormir em outros lugares, caso não se sintam seguras para voltar para casa sozinhas. As violências se tornam uma sombra constante que limita a liberdade das meninas e mulheres de circularem pelo espaço urbano.

Em outro depoimento, uma jovem reflete sobre a violência que enfrentou na infância, o que também está relacionado à violência de gênero: “Já passei por muita violência, principalmente por ser mulher. [...] A maior parte disso aconteceu na minha infância, mais do que na juventude”. A fala sublinha que a violência de gênero se inicia muito cedo, na infância. As meninas são educadas desde cedo a andar “vigiadas”, conscientes de que o simples fato de serem mulheres já as torna alvos de agressões e assédios.

Outro aspecto significativo da violência de gênero é o controle sobre o corpo feminino, expresso não apenas nos espaços públicos, mas também nos relacionamentos afetivos e familiares. O depoimento de uma jovem que descreve um episódio de violência doméstica ilustra como a violência pode se manifestar em espaços privados:

A moça do meu trabalho foi... O cara bateu nela. Chegou a bater nela. E aí ela só conseguiu sair desse relacionamento abusivo porque ela tinha um filho (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A violência de gênero contra as mulheres ocorre, principalmente, em espaços privados, onde os relacionamentos podem se tornar campos de constante abuso. Uma jovem descreve como uma mulher só conseguiu escapar de um relacionamento abusivo por ter um filho, evidenciando como a maternidade pode ser tanto um fator de proteção quanto de vulnerabilidade para as mulheres. A violência contra as meninas e mulheres também pode ser verbal e psicológica, como é mostrado no caso de assédio:

Ontem mesmo, eu fui aqui na drogaria, eu estava descendo para casa, um cara de trinta e poucos anos, mexeu comigo. Só que eu não olhei pra trás, porque se eu olhasse pra trás ele ia pensar: ‘me deu ousadia, vou mexer mais (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Nesse depoimento, a jovem descreve como lida com o assédio de maneira estratégica, evitando interações que possam “provocar” o agressor. Isso evidencia a educação das mulheres para o autocontrole e a vigilância constante, com a necessidade de interpretar e reagir aos comportamentos masculinos para evitar confrontos que possam escalar para violência físicas mais duras.

A construção da masculinidade na sociedade está profundamente ligada aos padrões de dominação, controle e poder que, historicamente, organizam as relações entre homens e mulheres. O conjunto de depoimentos apresentados revela como essa masculinidade hegemônica se expressa de maneira violenta, atravessando o espaço público, os relacionamentos afetivos, os ambientes familiares e até a infância das meninas. Mais do que episódios isolados, essas violências revelam um modo de ser homem que se afirma na objetificação, na vigilância e na intimidação do corpo feminino.

Ao longo da socialização masculina, muitos meninos são educados a reprimir a sensibilidade, a não demonstrar vulnerabilidade e a provar sua masculinidade por meio do domínio — seja físico, sexual ou simbólico — sobre os outros, especialmente sobre as mulheres. Esse modelo de masculinidade, construído a partir de valores patriarcais, normaliza comportamentos como o assédio, o controle emocional e a agressão, tratando-os não como desvios, mas como expressões legítimas de virilidade. A rua se torna, nesse contexto, um palco em que homens reafirmam seu poder olhando, abordando e invadindo o corpo das mulheres como se este fosse um bem público.

O assédio relatado nos depoimentos não é apenas um incômodo passageiro: ele afeta a liberdade, o direito de ir e vir, o descanso mental. Como mostram as jovens entrevistadas, ele molda estratégias de sobrevivência — evitar certos trajetos, modificar a roupa, controlar os horários — que impõem às mulheres o fardo da autopreservação constante. Trata-se, como lembra a socióloga Rita Segato (2016), de uma pedagogia da crueldade: um conjunto de práticas que educa as mulheres para o medo e os homens para o poder.

Ao mesmo tempo, é fundamental observar que a masculinidade hegemônica também aprisiona os próprios homens. Ela os ensina que sensibilidade, cuidado e escuta são sinais de fraqueza, restringindo suas possibilidades de construção emocional. No entanto, ao recusar esse modelo, muitos homens enfrentam sanções sociais. Ainda assim, romper com essa masculinidade violenta é um passo necessário para transformar as relações de gênero.

Os depoimentos revelam como a violência de gênero se inicia precocemente e não se limita ao espaço público. Em casa, nos relacionamentos e no trabalho, as mulheres continuam expostas a abusos que são justificados por uma lógica de posse masculina. O caso da mulher que só conseguiu sair

de um relacionamento abusivo por causa do filho é revelador: evidencia o quanto os vínculos afetivos e familiares podem se tornar armadilhas quando atravessados pela lógica do controle masculino.

Refletir criticamente sobre a masculinidade é, portanto, indispensável para compreender e combater a violência de gênero. Não se trata apenas de “educar meninas para se protegerem”, mas de transformar as referências que orientam os meninos e os homens em relação às mulheres, aos afetos e ao poder. Isso implica desnaturalizar a ideia de que ser homem é exercer domínio, e construir coletivamente formas mais éticas, cuidadosas e igualitárias de se estar no mundo. A violência contra as mulheres não é uma fatalidade: é um produto histórico da forma como o masculino foi e ainda é construído — e, por isso mesmo, pode (e deve) ser desconstruído.

As violências e o racismo

O racismo tem protagonismo nos depoimentos sobre as violências. Essa é uma realidade complexa que se manifesta de formas diversas, afetando profundamente as identidades e as experiências de jovens negros, especialmente aqueles que vivem nas periferias urbanas. Esse fenômeno não se limita às agressões diretas e explícitas, mas também permeia outros aspectos implícitos nas relações da sociedade, como as oportunidades de emprego, a discriminação no ambiente escolar e os estigmas relacionados à aparência e ao comportamento.

Os depoimentos de jovens participantes dos grupos refletem as diversas maneiras pelas quais o racismo opera em suas vidas. Para alguns, o racismo é vivido desde a infância, com episódios que marcam a memória afetiva e se estendem ao longo do tempo. Uma participante compartilhou:

O racismo é uma coisa que a gente sente desde pequeno. Eu lembro de estar na escola e alguém me chamar de ‘macaco’. Aquilo me marcou muito. Eu era criança e não entendia bem o que era, mas sabia que era algo errado. Crescendo, você vê que esse preconceito só vai mudando de jeito, mas não acaba (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Esse depoimento ilustra como o racismo, embora possa se apresentar de formas diferentes ao longo da vida, nunca desaparece. É um sentimento sem corpo que, mesmo com significados desconhecidos, provoca estranheza

e algum nível de dor. O racismo, com o tempo, assume novos rearranjos de violências igualmente impactantes.

As violências do racismo também se revelam nas interações sociais, especialmente em espaços públicos. O acesso a lugares de consumo e lazer, como shoppings e supermercados, é frequentemente restringido por uma vigilância racista, como destacou uma participante:

Para mim, uma das coisas que mais machuca é a desconfiança. A gente vai no shopping ou em uma loja e percebe que estão olhando mais para a gente, ou até seguindo. Parece que a gente não tem o direito de estar nesses lugares. Isso cansa, sabe? A gente já sabe que vai passar por isso, mas ainda dói (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Essas situações representam a gravidade e as feridas causadas pelo racismo, reafirmando uma percepção de que os corpos negros são suspeitos e indesejáveis nesses espaços. O depoimento aponta o quão sofrido é lidar com o preconceito e ter uma imagem associada a um sujeito que representa perigo.

A questão do racismo também se reflete em uma profunda desigualdade de oportunidades, especialmente no mercado de trabalho. Um participante relatou suas experiências ao procurar emprego, sentindo-se desvalorizado desde o primeiro contato:

Eu já tentei procurar emprego, e quando cheguei para a entrevista, senti que as pessoas ali não achavam que eu era ‘bom o suficiente’ só por ser negro e morar na Cidade de Deus. Às vezes, nem respondem de volta. Fica aquela sensação de que você não pertence, que você vale menos. Isso mexe com a autoestima (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O racismo, portanto, se explicita no estigma social, que alcança as relações profissionais e econômicas, no caso ser morador de favela também aparece como um marcador negativo, resultando em uma internalização da falta de pertencimento e uma necessidade de validação e afirmação de identidade.

Além do racismo institucional, que se manifesta de forma visível nas oportunidades de emprego e no acesso a educação, bens e serviços, os depoimentos também apontam para o racismo em outras relações, como familiares. Em muitas famílias, o racismo é um tema pouco abordado, embora suas consequências sejam claras. Uma participante compartilhou a dificuldade de

entender o racismo dentro de sua própria casa “Então além de ter que lidar com essa questão de racismo no geral na sociedade, eu também tinha que lidar com esses preconceitos dentro da família”. Esse relato denota como o racismo se espalha pelas relações sociais, alcançando inclusive espaços que deveriam ser de proteção e acolhimento, como o ambiente familiar.

Alisei [meu cabelo], acho que com 11 anos. Aí eu fiquei acho que até uns 14, 15. Eu falei, ‘não, eu queria deixar de me achar’. Mas, mesmo assim, conforme fui deixando a transição, até hoje eu ouço até meu pai falando, ‘ah, eu prefiro o seu cabelo liso, comprido’ (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Essa narrativa revela camadas importantes de experiências subjetivas marcadas por pressões estéticas, racismo estrutural e conflitos familiares em torno da identidade. Ao afirmar que, mesmo após iniciar a transição capilar, ainda escuta comentários valorizando aspectos estéticos característicos da branquitude, inclusive vindos do pai, a jovem evidencia como o racismo pode estar entranhado nos vínculos afetivos mais íntimos.

A relação entre racismo e identidade corporal, especialmente em relação ao cabelo, segue sendo um ponto relevante em muitas falas compartilhadas. O cabelo, símbolo de identidade e resistência, é frequentemente alvo de discriminação. Muitos participantes dos grupos focais relatam a pressão para modificar seus cabelos, seja alisando-os ou tentando esconder sua textura natural para se conformar aos padrões de beleza eurocêntricos.

Eu alisei, alisei. E não fiz transição. Não fiz, eu queria, mas... Não fazia transição, quando eu era criança, eu me via com o meu cabelo muito preso. E ficava meio armado. Não tinha aquele negócio de saber usar um creme, definir (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

O processo de alisar o cabelo, muitas vezes, é uma tentativa de “fugir” do estigma associado ao cabelo crespo, um reflexo de uma sociedade que ainda valoriza os padrões de beleza típicos da branquitude. Essa tensão entre a aceitação e a conformidade com os padrões estabelecidos é um dos elementos mais dolorosos do racismo, principalmente para as mulheres.

Os padrões de beleza eurocêntricos e o racismo acompanham os jovens negros em suas experiências na sociedade:

O racismo sempre me acompanhou, porque minha pele é muito escura. Ela é muito retinta. O meu cabelo é muito volumoso. E aí eu sempre tive essa impressão de que onde eu chego, está todo mundo me olhando. E é mesmo. Essa relação com o meu cabelo, com a minha pele, ela sempre foi violenta (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Tem a violência racista do dia a dia. De ter que ter um cabelo desse jeito e entrar no ônibus e todo mundo ficar olhando. [...]. Eu não aguento mais (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Eu sempre me achei muito mais bonita de cabelo liso. Então, toda vez que eu alisava meu cabelo, eu me achava “meu Deus, eu sou muito bonita”. Só que agora, olhando minhas fotos de cabelo cacheado, eu vi que eu era linda de cabelo cacheado. Eu acho que é uma questão de racismo (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Aparece nos depoimentos a reflexão sobre o impacto do racismo na construção da identidade. A dor de ser constantemente comparado a outras pessoas e de sentir-se inferior é algo que marca profundamente os participantes. Depoimentos expressam como o racismo afeta a autoestima, especialmente no contexto das relações sociais e de aparência:

E também gera muito mais insegurança, por exemplo, você vai, você vai a uma festa e você se arruma completamente, sabe? Você bota sua melhor roupa, você se maquiou e tal, e tipo, em casa você vê, “caramba, eu tô muito bonita”. Aí você chega no local, tem uma menina branca de cabelo liso, básica, sem nada, e você se compara a ela, e se sente muito inferior a ela. Nossa, esse sentimento eu acho que é o maior de todos. Acho que é muito... Tipo, hoje em dia é o que eu mais sinto. [...] Ultimamente eu não fui linda pra nada... (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Eu me arrumo e nesse momento e falo “Nossa, estou muito linda”. Aí chega na festa, às vezes... Você se sente muito suja. É muito ruim, é muito chato isso. Porque você se arruma e você fala “não, cara, hoje estou muito linda”. Só que você chega, você começa a olhar e você fica... (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Esse sentimento de inadequação e inferioridade surge em contextos onde a beleza branca e a normatividade são valorizadas, tornando difícil para os jovens negros se verem como igualmente válidos e bonitos. A comparação constante, especialmente em situações em que a aparência é destacada, é outra manifestação do racismo que afeta diretamente a autoestima dos jovens. As diferenças no tratamento, com base em características físicas, como o tipo de cabelo, são desdobramentos do racismo estrutural que ancora as relações sociais e afeta a percepção de si e do outro.

A palavra “suja” citada no relato anterior remete a uma lógica característica do movimento higienista do final do século XIX até o início do século XX, no qual o combate as doenças e a promoção da saúde pública eram associadas a um controle dos modos de vida da população não branca, caracterizados como hábitos nocivos e rotinas insalubres.

O movimento higienista no Brasil articulou-se profundamente com o racismo, ao promover a noção de “aperfeiçoamento” da raça brasileira por meio da higiene e da eugenia. Essas ideias funcionaram (e funcionam) como instrumentos para sustentar a hegemonia branca e relegar as populações negras a posições de subalternidade.

Desse modo, é possível afirmar que a cultura político-afetiva higienista no cheiro do racismo: (a) influencia a construção da identidade racial como estratégia de dominação racial, ao estigmatizar, desumanizar, subalternizar e matar simbolicamente pessoas negras (Jesus, 2022, p. 9).

A mentalidade racista é construída nos sujeitos desde tenra idade. O depoimento a seguir oferece uma potente lente sobre como o racismo é aprendido, apreendido, reproduzido no interior das relações familiares e das desigualdades de classe e raça. Relatado por uma jovem babá negra em um grupo focal, o episódio retrata a violência que atravessa o trabalho doméstico e os limites do tolerável diante de práticas racistas institucionalizadas no convívio social.

A cena de agressão racial protagonizada por duas crianças brancas — filhas da família para a qual a jovem trabalhava — explicita como o racismo se perpetua por meio da transmissão geracional, como uma espécie de herança, normalizado dentro de espaços de privilégio, nos quais o preconceito aparece travestido de espontaneidade infantil:

Eu trabalhei de babá de gêmeas de cinco anos e eu viajava muito com essa família. Depois, as meninas, ficando em casa, ficaram muito mal-educadas e eu tentava corrigir, mas para a mãe tudo era normal. Aí, quando as meninas cometeram um ato racista dentro de um clube que íamos, aquilo ali, para mim, foi o auge, foi a gota d'água. Elas disseram para uma menina negra: 'olha, sua macaca, seu biquini é igual ao meu'. Na hora, eu repreendi e elas responderam: "Se minha mãe chama todo mundo de macaco, por que eu não posso?". Nesse mesmo dia, eu escrevi minha carta de demissão e levei para ela. Ela me implorou para ficar, mas eu não aceitei porque eu sou uma pessoa negra, filha de negros. Eu não suportei ouvir o racismo de uma criança sendo algo tão normalizado por uma família. A mãe não é um bom exemplo. Eu me libertei daquele lugar. Vejo que elas têm uma estrutura, falam português, inglês e alemão, mas não tem o básico que é uma educação (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O fato de que esse comportamento foi normalizado pela família das crianças revela como o racismo pode ser perpetuado, não só por meio de atitudes explícitas, mas também através da omissão e da aceitação de tais práticas em espaços que deveriam ser de aprendizado, socialização e repressão de comportamento socialmente inaceitáveis.

O caso também denuncia a contradição entre o acúmulo de capital cultural e a ausência de valores fundamentais como o respeito e a equidade. A experiência relatada articula, portanto, temas centrais como o racismo estrutural, a desigualdade de classe, a reprodução familiar da violência simbólica e o lugar do cuidado na dinâmica inter-racial. É importante valorizar a postura de denúncia e resistência da jovem que explicitou o racismo e não se deixou intimidar apesar de suas necessidades de subsistência.

Nos grupos focais encontramos outras histórias que relacionam o território e/ou o local de trabalho a episódios de racismo velado:

Nossa, eu trabalho na Faria Lima e lá tem muita gente muito, muito, muito branca, aí um dia desse, eu estava voltando do trabalho e aí eu estava com o cabelo solto, não assim como ele tá assim, estava mais longo, bem mais definido. Aí eu estava passando por um grupo de gringos, aí o gringo parou assim do meu lado começou a andar e ficou aqui falando alguma coisa: assim, ficou tipo olhando pra mim assim e eu só

ignorei e passei reto. Nossa, mas dá uma raiva ver esses olhares assim, e é sempre assim, eu detesto ir naqueles shoppings que parece que você é um estranho e todo mundo começa a te olhar, começa a te medir (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Eu trabalho com brancos e é tipo isso mesmo. As pessoas são bem brancas, [...]. É, você se sente meio que deslocada. É, como se fosse uma peça que não encaixasse naquele quebra-cabeça. É muito estranho. Tem muitas pessoas que tentam até te elogiar, mas tipo... Você sabe o que não é um elogio (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

O trabalho aparece como um elemento que dá visibilidade à exclusão. Os espaços narrados nos depoimentos — o clube, a Faria Lima, o Shopping, as empresas — são onde esses grupos diversos se encontram, mas as relações de poder são explícitas. O corpo negro é aceito enquanto subalterno, à medida que se insere em locais predominantemente brancos, passa a representar ameaças ao *status quo*.

Esse relato também tem relação com crítica sobre os algoritmos e padrões de valorização estética nas redes, que reforçam padrões brancos de beleza e sucesso, excluindo ou desvalorizando corpos e estéticas negras. É um racismo estrutural que se perpetua mesmo quando não é explicitamente enunciado.

O sentimento de vulnerabilidade diante do racismo é recorrente nos depoimentos, sendo uma experiência emocional marcante para os jovens negros. Os participantes relatam esgotamento diante da vivência do racismo, sensações de cansaço e dor: “Isso cansa, sabe? A gente já sabe que vai passar por isso, mas ainda dói (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024). Os depoimentos a seguir complementam:

Eu já presenciei... É difícil viver assim.... Eu choro. Eu choro. Sei lá. Me sinto muito vulnerável... não consigo responder, como se fosse um freio (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

É horrível. [...] você vai ficar mal... Não tem outra palavra que eu possa usar pra descrever a raiva que eu sinto (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Às vezes a gente chora e não é nem um choro de tristeza, choro de raiva, que a gente não consegue fazer nada. Resolvo chorando, mas resolvo (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

As narrativas refletem a sensação de impotência diante das agressões racistas, criando uma fragilidade emocional relacionada a um sistema que constantemente humilha e desumaniza os corpos negros. A escolha das palavras revela a intensidade do sentimento de raiva, que muitas vezes parece ser a única forma de dar vazão às violências históricas. Em outros casos, a reação emocional é mais introspectiva, refletindo um processo de internalização da dor causada pelo racismo. Um participante descreve seu processo de lidar com essas situações:

Eu deixo a primeira reação que vier acontecer, só que eu não tomo nenhuma atitude... a menos que seja necessário. Normalmente falo muitas vezes. Eu converso com uma amiga minha. Se eu não fizer nada, também tem casos que eu quero só chorar. Fica muito negócio de chorar para não matar a pessoa. Depois eu vou conversar (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A atitude de chorar como forma de liberar a raiva, sem recorrer à violência, revela uma estratégia de autocontenção, mas também de frustração diante da falta de alternativas eficazes para lidar com a opressão. Essa falta de uma reação imediata ao racismo é uma característica comum nas respostas desses jovens. Muitas vezes, as reações são descritas como paralisia, seguida de uma reflexão posterior sobre a situação. Em um depoimento, uma participante descreveu sua reação diante de uma ofensa racista:

Eu fiquei sem reação, eu realmente só fiquei paralisada assim porque eu ainda não tinha entendido o que tinha acontecido, porque foi muito de graça [...]. O meu namorado, ele ficou com um sorriso sem graça, o namorado dela também não falou nada. E aí a mãe de uma amiga minha que estava presente, ela só mudou de assunto. Mas é isso que geralmente acontece. A gente não fica, “meu Deus, e agora?” Só, a gente não consegue, tem gente que consegue, mas não consegue reagir na hora. Tipo, não dá (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Cabe considerar que, apesar de provocar inércia em muitos, o racismo também motiva reações de combate e repreensão, ou seja, nem todos os participantes dizem ficar em silêncio. A atitude de defesa também aparece em alguns relatos, como o de uma jovem que se prontificou a se defender contra a discriminação, mesmo com receio de represálias:

[...] pode evitar uma confusão, mas também não deixar me defender? Não deixar me defender? Porque é um absurdo. Você ser discriminada assim, é insano. Mas também não é fácil, você não entende, a coisa é bem complicada. [...] tem medo de ser agredida, ou medo de ninguém pode te ajudar (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A defesa contra o racismo, nesse caso, é uma forma de resistência, embora envolva riscos, pois, ao se posicionar, a vítima pode se expor a mais violência. Essa ambiguidade revela o caráter complexo e muitas vezes solitário da luta antirracista, especialmente quando travada por sujeitos jovens em contextos em que são desprovidos de qualquer tipo de poder.

Essa resistência não se dá apenas por meio de confrontos explícitos ou denúncias formais. Ela se manifesta também nas escolhas cotidianas: assumir a estética negra, reivindicar a identidade racial, nomear o racismo quando este aparece disfarçado de piada ou comentário inofensivo. Como enfatiza Achille Mbembe (2016a, 2016b), o poder racista opera não apenas por exclusão, mas por formas sutis de controle e silenciamento; resistir, portanto, é também falar, tornar visível, recusar-se a aceitar como “normal” o que é violência naturalizada.

Muitos jovens, ao se referirem a experiências com o racismo — vividas por si ou testemunhadas em relação a terceiros — utilizam a palavra “retinto” em suas falas. Isso demonstra uma percepção compartilhada de que a cor da pele, em sua tonalidade mais escura, é um marcador central na vivência do racismo. O uso recorrente do termo revela uma consciência de que, dentro do próprio grupo racial negro, há gradações de tratamento e de acesso a direitos e oportunidades (passabilidade)⁴, o que reflete a lógica do colorismo.

Eu não tenho pele retinta, mas as pessoas sempre me confundem com vendedora de lojas (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Minha mãe não é retinta. Minha mãe é parda, que é filha de branca com preto. Eu já, por exemplo, fui seguido no mercado, as coisas acontecem. Então, olha, a gente vai analisando. Aconteceu já. Eu já ignoro (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

4 De acordo com seu livro *Passing and the Frictions of Identity* (1996), passagem (do inglês *passing*) ou passabilidade é um termo historicamente utilizado (em contexto norte-americano) para descrever a capacidade de uma pessoa ser considerada membro de um grupo ou categoria identitária diferente da sua, que pode incluir identidade racial, etnia, casta, classe social, orientação sexual, gênero, religião, idade e/ou status de incapacidade (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 6).

O meu ex-namorado, ele é retinto. Aí, meu, era direto, tipo, também quando eu estava com ele, várias coisas (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

O racismo sempre me acompanhou, porque minha pele é muito escura. Ela é muito retinta (Grupo Focal, Piauí, 2024).

A minha namorada é negra e ela é mais retinta do que eu. Então, geralmente, ela sente muito mais essa questão de exclusão, essa questão de rejeição (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Essa distinção, feita espontaneamente pelos jovens, indica que não é apenas a pertença racial em termos amplos que importa para a experiência do racismo, mas o quão distante ou próximo o corpo está do padrão branco. Como aponta Grada Kilomba (2019), os corpos negros mais escuros — os “retintos” — são mais frequentemente alvo de suspeita, de desconfiança, de hipervisibilidade, exclusão e violências: “o sujeito negro torna-se então aquilo que o sujeito branco não quer ser relacionado” (Kilomba, 2019, p. 34).

A palavra “retinto” funciona, nesses contextos, como um marcador social da dor e da desigualdade: ela carrega consigo a ideia de que, mesmo dentro da população negra, há hierarquizações baseadas na cor da pele que condicionam a forma como os sujeitos são lidos, tratados e inseridos na sociedade. O fato de essa palavra aparecer de maneira recorrente nos grupos focais com jovens indica uma forma de leitura crítica do racismo que não é apenas teórica, mas vivida e narrada a partir do dia a dia.

Essa percepção também desafia abordagens simplistas sobre o racismo, exigindo uma escuta qualificada e interseccional, que reconheça as camadas e complexidades da opressão racial. Ao nomearem o “retinto”, os jovens estão denunciando o modo como a estética racializada opera como mecanismo de exclusão — dentro e fora de seus espaços de circulação.

Outro tema investigado nos grupos focais é o das violências nas escolas, com especial referência aos atentados. Elas têm se mostrado uma realidade cada vez mais alarmante e têm gerado discussões sobre o clima escolar e seus desdobramentos na vida dos adolescentes e jovens. Dessa forma, um dos temas que mais chama atenção nos últimos anos, além das violências cotidianas, são os atentados. Nesse cenário, a naturalização das violências, a pressão social e o papel das redes sociais aparecem entre as falas, expressando não apenas os temores causados por situações de violências, mas também as estratégias que desenvolvem para lidar com elas.

O Relatório de Política Educacional intitulado “Ataques de violência extrema em escolas no Brasil – Causas e Caminhos”, publicado pela Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e), em 2025, traz dados atualizados sobre a situação dos ataques no Brasil. De acordo com o documento:

- De janeiro de 2001 a dezembro de 2024, foram identificados 42 episódios, dos quais 27 (64,28%) ocorreram entre março de 2022 e dezembro de 2024. Esse crescimento foi mais acentuado em 2022, com 10 ataques, e em 2023, com 12 episódios, seguido por uma redução em 2024, com cinco casos.
- Dos 42 ataques, 33 (78,57%) foram ativos, com intenção de atingir indiscriminadamente o maior número de pessoas, e nove (21,42%) direcionados, ou seja, os agressores tinham um alvo em específico.
- Das 43 escolas atingidas, 27 (62,79%) oferecem tanto ensino médio quanto ensino fundamental, enquanto 16 (36,59%) são exclusivamente de ensino fundamental. 81,39% dos ataques aconteceram em locais nos quais o nível socioeconômico das famílias dos estudantes é declarado como médio, médio-alto e alto.
- 77,77% dos autores eram menores de 18 anos quando cometeram o ataque, o que aponta a vulnerabilidade e a fragilidade da adolescência, do ponto de vista de envolvimento com a violência extrema. Dos 45 autores de ataques, sendo que três foram cometidos por dupla, apenas uma autora era do sexo feminino.
- Desde o ataque em Realengo (RJ), em 2011, ocorreram 38 ataques (até dezembro de 2024), dos quais, 27 apresentaram evidências de interações em ambientes virtuais. • Vítimas: total de 44 mortes, sendo 32 de estudantes, seis de profissionais da escola e seis dos próprios atiradores (suicídio), além de 113 feridos.
- Em mais da metade dos ataques no Brasil (23 ou 54,77%) houve o uso de outros artifícios, como facas, coquetéis molotov, machadinhas e bestas. Excluindo os suicídios dos autores, das 38 mortes registradas, 36 (94,73%) foram causadas por armas de fogo, em 19 incidentes, enquanto duas mortes ocorreram devido ao uso de facas. Em nove casos, os atacantes utilizaram armas pertencentes a seus familiares.

Violências nas, das e contra as escolas

Um dos casos emblemáticos foi o atentado na escola de Sapopemba⁵, em 23 de outubro de 2023, que ficou gravado na memória de muitos jovens residentes em São Paulo. Um dos participantes relatou que o autor do atentado era “muito conhecido” e que, até o momento do ataque, ninguém imaginava que ele tivesse envolvimento com grupos de ódio online, onde disseminava pensamentos violentos.

Ah, aquele menino lá que fez o atentado na escola de Sapopemba, que deu um tiro na cabeça da menina, ele era tipo conhecido ali, porque eu morava na mesma [...] ali, tipo, eram duas ruas em cima da minha casa, era a escola de Sapopemba. Ele era muito conhecido e o pessoal não imaginava, mas ele tinha grupo onde disseminava ódio, fez com a menina o que o pessoal falou, matar a menina mesmo (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Esse relato nos leva a refletir sobre o fenômeno da radicalização de jovens, que, em muitos casos, são alvos de jogos e redes sociais que incentivam comportamentos violentos, como um elemento que pode ter influenciado o agressor.

A presença das redes sociais, especialmente aplicativos como Discord⁶, é um ponto-chave. Eles funcionam como canais de comunicação onde se pode “cultivar” ideais violentos sem um controle direto, como foi o caso do jovem que se envolveu em um grupo onde mostrava fotos com armas e facas.

Eu sei que o moleque usa o Discord.... que é uma rede social... um aplicativo... serve para as pessoas conversarem... ele tinha foto... no grupo... com um monte de faca e arma (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A falta de respostas imediatas das instituições educativas também é destacada pelos depoimentos. As violências não são vistas apenas como algo

5 Barros, L; Satie, A; Alencar, C; Barreto Filho, H; Borges, S, Preite Sobrinho, W. Ataque a tiros em escola de SP deixa uma estudante morta e duas feridas. **UOL**, São Paulo, 23 out. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/10/23/ocorrencia-policia-escola-sao-paulo.htm>. Acesso em: 06 jun. 2025.

6 O Discord é uma plataforma de comunicação digital que permite que os usuários conversem por meio de mensagens de texto, voz e vídeo. A rede, popular entre adolescentes, tem sido usada para estimular crimes contra menores como chantagem com fotos íntimas, indução à automutilação e incitação ao suicídio.

externo ao ambiente escolar, mas como um fenômeno cotidiano, que se manifesta em variadas formas, nas ameaças e no medo constante de algo pior acontecer. Um estudante relata que “Quando mostraram o aluno entrando na escola e matando, a minha mãe não queria quase deixar eu nem sair de casa”. Esse testemunho evidencia como a repercussão dos episódios de violência extrema, como os ataques, geram insegurança e afetam diretamente a convivência e a liberdade dos jovens.

Essa situação se reflete também no aumento da vigilância nas escolas, com a implementação de revistas nas mochilas e a presença de policiais, como foi relatado em relação a uma escola do Rio de Janeiro, onde a comunidade estudantil vivenciou um clima de desconfiança e medo, com a constante suspeita de quem poderia ser o próximo a causar algum tipo de mal.

Tiveram notícias de jovens que entraram com armas nas escolas e mataram alguns alunos em outros estados. Depois disso começaram a colocar no Instagram uma lista que iriam começar a invadir escolas de outras regiões. Teve que começar a entrar com identidade na escola, os policiais revistavam nossas mochilas. Aí ficou todo mundo suspeitando de todo mundo. Qualquer pessoa de casaco preto com capuz, cabeça baixa era estranho (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Há relatos de jovens que se “preparavam para fugir” e “ficavam perto da janela” ao irem para a escola, como uma forma de se proteger em um contexto potencialmente violento, o que evidencia a normalização do medo. Em lugar de sentirem-se seguros em um local destinado à educação, esses jovens se veem obrigados a planejar estratégias de sobrevivência, o que indica que a escola, enquanto instituição de aprendizado e formação, tem falhado em criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os seus alunos: “Eu vinha pra escola... mas quando eu já tinha preparado por onde eu ia fugir, preparado com um tempo... uma janela...”.

Entretanto, as violências nas escolas não se resumem aos episódios de violência extrema, como os atentados. Muitos estudantes vivenciam outras formas de violência, cujos impactos são também significativos. Um participante compartilhou a experiência de ser alvo constante de agressões por sua aparência física, como seu peso, e como essa violência passou a ser desconsiderada, na medida em que o sujeito percebe que qualquer ação tomada para dar fim às agressões gratuitas não surtia efeito.

Muitos estudantes compartilham que a melhor forma de lidar com xingamentos, apelidos pejorativos e outras formas de agressão verbal é “deixar de dar importância”, “não se deixar afetar”, “não dar ouvidos”, “não cair na pilha”, “fingir que não ouviu”, “deixar para lá”.

Eu sofri um bullying pesado por conta do meu peso e depois começaram a zoar da nossa sobrançelha, que até eu recebi bronca à toa dentro da minha vida escolar, porque eu tentei me autodefender, obviamente verbalmente, não na agressão, e aí eu recebi uma bronca gigante. Mesmo depois de mexer na minha sobrançelha e comecei a emagrecer, recebi o mesmo bullying novamente e não adiantou em nada. Depois que eu fiquei de escola, começou a criar uma ideia na minha cabeça que “fala, mano, deixa falar, não vai mudar nada (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Esse fenômeno pode ser descrito como uma forma de violência, que muitas vezes passa despercebida pelas autoridades escolares, mas que tem um impacto profundo na saúde mental e no bem-estar dos estudantes. As violências nas escolas, portanto, revelam-se não apenas através de atentados que ganham repercussão na mídia, mas também por outras formas de hostilidade que se perpetuam num contexto marcado por problemas de convivência.

Os episódios de violência geram um ciclo de medo, insegurança e desesperança, que reflete um contexto social mais amplo de desigualdade e falta de diálogo. A reação das instituições educativas, muitas vezes lenta ou ineficaz, e a falta de apoio adequado para os alunos vítimas dessas violências, como se observa no caso de um estudante que ocultou os abusos por medo de represálias, apenas agravam a situação.

Olha, eles se juntavam pra me bater, tinha câmera, era uma rede privada, cara pra caramba, e eu fiquei sofrendo bullying por mais de um ano e nunca falaram nada pra minha mãe. E eu também não falava porque eu tinha medo (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

As violências nas escolas, em todas as suas formas, refletem uma sociedade marcada pela exclusão, pela intolerância e pela falta de valorização da convivência. Embora, caiba considerar que as instituições escolares não apenas reproduzem as violências externas, mas produzem as suas próprias.

O enfrentamento desse problema exige um olhar atento tanto para os fenômenos externos, quanto para as violências que circulam intramuros nas instituições educativas.

As violências urbanas

Em diversos trechos, a violência urbana é apresentada não como um evento extraordinário, mas como parte da rotina. A vivência em bairros considerados perigosos afeta diretamente a percepção do território e o sentimento de pertencimento. Um jovem de Teresina, por exemplo, compartilha a dificuldade de viver e se deslocar em um espaço marcado pela perda de amigos:

Eu como sou morador aqui do bairro acompanho muito e esse bairro está vindo de uma sequência de ser muito violento, de várias mortes de pessoas da minha idade ou até mais novo, que é bastante complicado. Voltar da casa, a pé com o celular ou com qualquer coisa de valor você já fica bastante preocupado. Até mesmo no caminho da escola já aconteceu comigo de encontrar um cara que tinha matado um colega meu (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Eu moro em comunidade, e tipo, as pessoas não podem ver você com celular, com alguma coisa, que eles já te assaltam. Tipo assim, um dia desses, estava tendo tiroteio lá perto de casa, o povo falando: 'Ah, foi fulano que matou fulano'. Aí eu disse: 'Oxe, como assim? Ele era uma pessoa boa.' Aí começaram a dizer que era por causa de briga de facção. Aí a gente fica com medo até de sair para ir na padaria (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Esse depoimento evidencia como a morte de pessoas próximas, especialmente jovens, naturaliza a violência e reforça um estado constante de alerta. O medo de ser o próximo ou de encontrar os algozes de um amigo assassinado transforma o simples ato de ir e vir em um desafio constante.

Outro traço comum é a percepção de aprisionamento no espaço doméstico. Um jovem de União (PI) sintetiza essa sensação de restrição de liberdade configurada numa vigilância internalizada, na qual o corpo se autocondiciona a evitar riscos.

Você não tem mais aquela liberdade de se sentar na porta da sua casa. [...]. Você tá ali conversando e, do nada, vem alguém e te aborda. O clima é de medo, porque de vez em quando, acho que alguém aqui já escutou o barulho de tiro (Grupo focal “Amigos”, União, PI, 08/2024).

Um depoimento expressa uma significativa ambiguidade, na qual a jovem verbaliza um sentimento de raiva com base na atitude de cuidado empreendida pela mãe, mas compreende diante da dura realidade que as assola: “Minha mãe não deixa mais eu sair depois das seis. Ela diz: ‘Já tá escurecendo, é perigoso’. A gente vai ficando presa, parece que tá em cárcere. Só que é pra nos proteger. A gente entende, mas dá raiva”, ou seja, há sensação de uma prisão sem grades, marcada por silêncios, rotinas calculadas e retraimento social.

Os espaços coletivos, como o transporte público, também são apontados como locais de tensão, hostilidade e risco. Os trens e metrô são retratados como palcos de diversas formas de agressões, sejam físicas ou psicológicas. Em um relato incisivo, um jovem descreve o ambiente caótico do transporte:

O depoimento a seguir aponta para uma reflexão sobre cidadania que transcende o individualismo, onde se percebe as nuances de uma preocupação com a alteridade.

Dentro do metrô, dentro do trem você vê tanta gente folgada, tanta gente sem noção. Que aí você entende o porquê que o trabalhador hoje em dia é tão ferrado mentalmente. Porque você vê cada situação que não é normal, não. Gente empurrando idoso, xingando os outros, briga por lugar. E tudo isso seis horas da manhã, sabe? (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A violência pode extrapolar o ato físico, o que indica a desumanização das relações e esgotamento emocional. O desrespeito mútuo e a constante necessidade de autoproteção revelam um espaço urbano marcado por microviolências que corroem o convívio social.

Uma vez, no ônibus, um cara começou a gritar com uma moça porque ela estava com mochila. Ele a empurrou, xingou. Todo mundo viu, ninguém fez nada. Ela começou a chorar. Eu fiquei pensando: e se fosse comigo? Não dá pra saber se a pessoa está armada, se vai te bater. Então você só abaixa a cabeça e espera chegar (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Encontramos, nos diálogos com os jovens, uma reflexão sobre o uso (ou ameaça) de armas de fogo em situações urbanas. Alguns participantes narram episódios em que essas violências foram escancaradas.

Apontaram a arma na cara do meu irmão, deram a fechada no meu irmão, meu irmão buzinou, o cara estava de Civic preto, abaixou o vidro, apontou a arma e falou ‘você quer morrer?’. Aí meu irmão, tipo, ‘calma, cara, calma’. Ele pegou e foi embora” (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Eu estava indo pra escola com meu amigo, aí dois caras passaram de moto e voltaram, pararam a moto e mostraram uma arma. Eles falaram ‘perdeu, passa o celular’. Aí eu dei. Só que eu travei, sabe? Eu fiquei parada. E depois eu fiquei pensando: se eu não tivesse entregado? Se eu tivesse reagido? Será que eu estava aqui? (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A arma, nesse contexto, torna-se símbolo do poder instantâneo sobre a vida alheia, e o menor atrito pode culminar em violência letal. O sentimento de insegurança se amplia quando se considera que essas situações ocorrem a qualquer hora e em qualquer lugar, reforçando o medo como uma constante. Os jovens apresentaram uma visão crítica às armas de fogo, como um elemento que compromete a convivência e a segurança na sociedade. Não foram compartilhadas visões que valorizam as armas de fogo como elemento de segurança, embora seja defendido que armas podem ser usadas para defesa pessoal.

A violência urbana, quando materializada no assalto, muitas vezes representa o primeiro contato direto com a ameaça letal para muitos jovens. Os relatos sobre abordagens violentas com arma de fogo ou faca, especialmente quando ocorrem no caminho da escola, são narrados com extrema tensão. Um dos depoimentos mais vívidos relata a hesitação em entregar o celular ao perceber a possibilidade de estar diante de um assaltante:

Eu vi um cara subindo na calçada com a moto [...] ele parou a moto do meu lado e fez isso aqui. Aí eu olhei pra ele, eu não entendi o que ele queria [...] eu abri o celular. Só que eu falei, não, não vou dar o meu celular, e meu cartão também estava aqui [...] se ele tiver uma arma, eu dou, senão eu vou enfrentar ele [...] aí ele levou a moto e foi embora. Aí depois que passou tudo, eu comecei a tremer, assim” (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Estava indo pra escola, eram sete da manhã, e dois caras pararam do meu lado. Um estava com a mão na cintura, e eu já entendi. Ele falou: ‘Passa a mochila’. Eu entreguei. Nela tinha meu caderno, minha blusa, meu lanche. Aí eu fiquei sem nada. Só fui pra escola pra dizer que fui assaltada. Depois voltei pra casa chorando (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Esses episódios revelam a dimensão psicológica dos assaltos: a confusão, o tempo que parece suspenso, a dúvida entre reagir ou se submeter, o medo que vem só depois da ação. O corpo ainda tremendo depois do ocorrido indica o trauma que permanece.

A violência urbana vivida nas periferias não se apresenta apenas como um conjunto de eventos esporádicos ou extremos, mas como uma experiência enraizada nos territórios. Os depoimentos reunidos revelam como o bairro e a comunidade passam a ser compreendidos não como espaços de convivência, mas como territórios de disputa simbólica e material, onde as rotinas são permeadas pela presença de múltiplos atores armados, pela estigmatização social e por práticas constantes de controle e opressão.

Um dos traços mais marcantes que emergem das falas é a presença simultânea e conflituosa de forças armadas nos territórios — policiais, milicianos e facções —, compondo um cenário de instabilidade permanente e insegurança difusa. Como expressa uma jovem moradora de uma favela do Rio de Janeiro:

A violência aqui é uma coisa com a qual a gente aprendeu a conviver. Mas é difícil, porque é todo mundo aqui da comunidade e o tratamento é diferente. Tem polícia, tem milícia e ainda as facções, tudo junto (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Essa convivência com as violências revela-se ambígua: ao mesmo tempo em que naturaliza certos riscos, “a gente aprendeu a conviver”, denuncia um desequilíbrio de tratamento, em que o fato de “ser da comunidade” implica exposição a abordagens e intervenções violentas. A partir dessa percepção, evidencia-se que a violência não se limita aos conflitos entre grupos criminosos, mas inclui também a ação do estado e suas forças repressivas.

Essa dimensão fica ainda mais explícita quando os jovens narram as invasões domiciliares por parte da polícia, muitas vezes sem justificativa legal. Esses episódios violam diretamente a ideia de lar como espaço de proteção e configuram uma prática rotineira de violência institucional nas favelas do Rio de Janeiro:

E tem as invasões. Imagina você em casa com sua família e, do nada, chegam policiais arrombando porta, revirando tudo sem justificativa. Isso já aconteceu na minha casa duas vezes. O pior é que eles vão embora sem pedir desculpa, sem nada (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Trata-se de um tipo de violência que atinge não apenas o corpo físico dos moradores, mas também suas subjetividades, pois compromete a confiança nas instituições e reforça o sentimento de vulnerabilidade até mesmo nos espaços privados. O lar, que deveria ser refúgio, torna-se local de risco.

A violência policial integra o dia a dia de muitos adolescentes e jovens. O medo se instala não apenas por experiências traumáticas diretas, mas pela constante sensação de que qualquer atitude pode ser interpretada como suspeita. Como relata uma jovem:

E não dá pra falar nada sobre o problema. Porque ele já vai riscar você, e você tá errado se você falar alguma coisa. Se você falar alguma coisa, ele vai te levar de desacato. Ele vai te obrigar. Aí você apanha, e ele vai te levar de desacato (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

Os relatos reforçam o papel do racismo estrutural e da criminalização da pobreza na forma como os corpos jovens — especialmente os negros — são tratados pelas forças de segurança. Um dos trechos mais fortes descreve uma invasão policial:

Olha, é tenso. Já aconteceu de a polícia entrar na minha casa, sem aviso nenhum, quebrar tudo, dizendo que estava procurando alguém. E nem tinha ninguém ali, né? Só minha mãe e eu. É assustador (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A brutalidade com que as casas são invadidas, muitas vezes sem mandado, é recorrente. Assim, os jovens vivenciam essas experiências traumáticas:

Já entraram na minha casa para revistar, procurar coisas que não existem. Os policiais entraram porque estava tendo uma operação e nós não podemos fazer nada. Eles saem colocando o pé na porta (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A atuação policial se aproxima de uma lógica de ocupação militarizada do território, criando zonas de exceção, como analisa Giorgio Agamben (2015). Bourdieu (2007) poderia ler essas práticas como formas de dominação simbólica e física do Estado sobre os corpos subalternizados. Foucault (2008), por sua vez, apontaria para a dimensão biopolítica do controle dos corpos e da produção do medo como estratégia de governamentalidade.

Não é por acaso que alguns jovens verbalizam, com pesar, uma estranha sensação de “segurança” maior com o tráfico do que com a polícia:

O que eu vou falar, eu falo por mim. Me sinto muito mais segura com o tráfico do que com os policiais. Já vivi uma situação em que os policiais arrebentaram a minha porta para procurar alguns dos traficantes, sendo que eles sabem que ali não é um lugar que costumam ficar (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Essa inversão da função dos atores — em que o agente estatal é visto como ameaça — revela o esgarçamento do pacto social e o colapso da ideia de justiça e proteção pública para amplas parcelas da juventude brasileira.

Se os policiais cismarem com você, já era (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Querendo ou não, a gente que mora aqui, tem muita intimidação. Às vezes é mais perigoso encontrar com os policiais na rua do que os próprios caras daqui. Os policiais toda hora me param e querem colocar palavras na minha boca para forçar ser coisas que não sou (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Diante de tudo isso, os jovens aprendem desde cedo a navegar por territórios em disputa, evitando horários de risco, desenvolvendo códigos de conduta e internalizando o medo como uma presença constante:

Os piores horários são entre 07h e 08h da manhã e 17h e 18h da tarde. As operações são sempre nesse horário. [...] Eu gosto de passear com os meus cachorros de madrugada, justamente porque não é tão arriscado ter uma operação (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Olha, a violência policial aqui é um negócio pesado. Eles acham que a gente é tudo bandido. Eu já vi amigo meu apa-

nhar porque estava na rua no horário que eles consideram “suspeito”, mas era só um garoto. Teve uma vez que eu estava voltando do mercado com minha mãe, e os policiais revis-taram a gente no meio da rua, todo mundo olhando. Eu era mais novo, e aquilo me marcou muito. Parece que, para eles, só o fato de sermos daqui já é motivo para desconfiar (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Essa adaptação à violência mostra não uma naturalização pacífica, mas uma estratégia de sobrevivência. As juventudes dessas periferias não estão alheias à violência — elas a enfrentam todos os dias, em casa, na rua, na escola, nas interações com os poderes paralelos e com o Estado.

O racismo estrutural e o estigma social são traços profundamente marcantes da atuação policial nas favelas, contribuindo para a naturalização da violência contra corpos negros e periféricos. Essa lógica se sustenta em um olhar seletivo do Estado, que enxerga determinados territórios como perigosos e determinados sujeitos como suspeitos. A cor da pele, o endereço e a classe social tornam-se marcadores de risco e justificativas implícitas (ou até explícitas) para abordagens violentas, invasões de domicílio sem mandado, e até execuções sumárias. A presença policial, longe de significar proteção, é frequentemente associada ao medo e à ameaça, especialmente para jovens negros, que são alvos preferenciais do aparato repressivo.

Nós, uma vez, estávamos voltando da praia e os policiais nos pararam porque disseram que parecíamos marginais (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Os polícias não deixaram a gente esquecer que a gente é preto (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Uma vez estava conversando com um amigo que é negro na minha porta. Encostou uma viatura e começou a revistar somente o meu amigo. É uma discriminação, mas não só com quem é preto, também tem uma coisa a ver com estilo. Se você anda de cara fechada, eles te param e revistam. Eu acho que esse comportamento está muito enraizado dentro da polícia. Não seria um problema se eles abordassem da forma certa, mas eles fazem da forma errada. Pessoas que deveriam nos proteger acabam nos oprimindo. Eu acho que eles deveriam procurar as pessoas que realmente estão

envolvidas e não sair pegando qualquer um sem critério (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A polícia é significativamente relacionada a opressão e formas, muitas vezes, abusivas, arbitrárias e humilhantes na relação com as juventudes periféricas. Os relatos sobre a atuação policial revelam uma percepção de medo e desamparo, reforçando a ideia de que o Estado aparece nas favelas e periferias sobretudo como força de coerção. Um jovem de São Paulo descreve:

Era um monte de tiro... eu ficava debaixo da cama... mas precisa de ar para respirar... ficava debaixo da cama da minha prima... Eu sentia um desespero total... os policiais jogavam bomba... minha irmã também ficava com muito medo (Grupo Focal, São Paulo, 2024).

A desestruturação da rotina e o estado constante de alerta são efeitos colaterais dessa convivência com a violência. A ideia de “batalha diária” é mencionada por um participante, indicando como a sobrevivência cotidiana é atravessada por tensões que demandam atenção e vigilância constante:

Eu até diria que o cotidiano aqui é tipo uma batalha. Quem mora fora da comunidade não entende como é. Parece exagero, mas a gente vive uma realidade onde qualquer barulho mais alto já deixa a gente em alerta (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Essa sensação de ameaça constante se estende também às atividades mais comuns da vida social, como frequentar festas ou retornar para casa. A presença ostensiva da polícia — muitas vezes associada à repressão arbitrária — gera um clima de insegurança que ultrapassa os limites do confronto com criminosos.

Sim, para a gente que mora aqui é algo normal, mas é uma coisa que deveria ser muito errada. Às vezes a gente está no baile ou mesmo no caminho de volta para a casa e, do nada aparece um monte de polícia armada. A gente nunca sabe o que pode acontecer (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O termo “normal” é usado aqui não como conformidade, mas como uma constatação amarga da recorrência desses episódios, indicando que o

anormal se tornou esperado — o que marca um processo de naturalização da violência que afeta sobretudo os corpos jovens, negros e periféricos.

Na vivência dos territórios, o tráfico de drogas não aparece apenas como uma organização criminosa, mas como uma presença constante que molda os vínculos sociais e as possibilidades de circulação. Em alguns relatos, os jovens indicam como essa estrutura se enraíza nas comunidades:

O tráfico está aqui há muito tempo. Teve um tempo que saiu, mas depois voltou. Tinha o tráfico no [...], mas não tinha aqui na [...]. Agora voltou em todos os lugares. Era uma coisa agora é outra. Agora tudo é terceiro comando (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A fala mostra a dinâmica do controle territorial, com idas e vindas das facções, deixando claro que o espaço da comunidade é disputado e alterado conforme o domínio de diferentes grupos. Esse controle, porém, não é apenas simbólico: ele se dá por meio de imposições, ameaças, vigilância e violência.

A violência do tráfico age de forma diferente sobre meninas e meninos dentro da comunidade. O risco aparece mais direto para os meninos, que são vistos como “potenciais ajudantes”, ou seja, possíveis recrutas para o trabalho dentro da rede do tráfico. Isso sugere que, desde cedo, os meninos são vigiados e avaliados pelos membros do tráfico, muitas vezes sem espaço para escolha ou recusa.

Para as meninas, o perigo assume outra forma. Elas não são recrutadas diretamente, mas são alvo de interesse sexual. Em alguns casos, é possível estabelecer limites, mas isso depende da leitura que os outros fazem do comportamento da menina. Isso mostra que o corpo feminino é constantemente exposto a julgamentos e ao risco de ser interpretado como disponível, ainda que não haja consentimento. A convivência com esse tipo de ameaça obriga as meninas a desenvolverem estratégias de defesa e autocontrole, mesmo em situações como andar na rua.

Eu acho que para as mulheres não interfere tanto, mas para os homens é mais arriscado porque eles podem te recrutar. A gente cresce na rua e os meninos podem ser olhados como potenciais ajudantes. No caso das mulheres, elas não são recrutadas, podem ter um interesse sexual, mas se você cortar eles te respeitam. Tem as meninas que querem ser mulher de bandido por causa do estilo de vida, da ostentação. Já houve momentos que foi pior, se você estiver passando na rua, eles

te olham de cima a baixo. Se você der um pouco de confiança, já era (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Há outro lado da relação entre as meninas e o tráfico: a atração pelo status, pelo consumo e pela aparência de poder que essa posição oferece. Isso mostra como o tráfico também ocupa um lugar simbólico no território, oferecendo formas de reconhecimento que muitas vezes faltam em outros espaços da vida social.

A frase “se você der um pouco de confiança, já era” mostra o quanto é difícil para as meninas se sentirem seguras em seu próprio território. O simples ato de passar na rua pode ser interpretado como um convite, o que reforça a vigilância constante sobre os corpos femininos e a dificuldade de manter limites claros em locais atravessados pela presença do tráfico.

A dinâmica do tráfico também se mostra como um atrativo diante da ausência de outras oportunidades. A promessa de poder e status aparece em contraposição à falta de perspectivas que marcam as juventudes nas periferias:

Um amigo meu entrou e me convidou para entrar, mas eu não quis. Eles estavam doidos atrás de pessoas depois que tomaram aqui (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Já me chamaram e falam que ‘você vai ter o mundo’, mas o destino é morte ou cadeia. Já vimos isso se repetir inúmeras vezes (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Tem benefícios, mas tem um preço grande! Não envolve você, mas sua família também (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

As regras impostas pelas facções funcionam como um ordenamento paralelo da vida nas comunidades, muitas vezes mais presente e eficaz que o próprio Estado. Essa organização, por mais violenta que seja, também oferece formas de pertencimento e normas de convivência:

O Comando Vermelho funciona com mandamentos. São 8 ou 9 regras que não podem ser quebradas. Não pode roubar, não pode mexer com mulher de ninguém, não pode falar mal de ninguém, não pode tirar fotos na comunidade. Mas hoje o crime está bem pior do que era antes. Quando eu era criança, eu nem podia passar perto da boca de fumo, os caras

não deixavam, diziam que não era lugar de criança. Hoje, os caras estão na rede social mostrando tudo. Já vi criança de 12 anos com fuzil na mão (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

As transformações no próprio uso do espaço urbano também aparecem nas falas, com destaque para a perda da liberdade e do senso de pertencimento ao território. Em outra favela do Rio de Janeiro, um participante compara o presente com o passado, sugerindo uma intensificação da violência e o surgimento de conflitos armados que anteriormente eram incomuns:

A gente não tinha conflitos armados, a gente não via pessoas armadas, nada disso. A gente tinha mais liberdade. Às vezes, aconteciam coisas com pessoas específicas, era muito mais reservado. Agora é mais difícil.... Do nada é um tiroteio (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O “do nada” é sintomático: evidencia o caráter imprevisível e incontrolável da violência, reforçando a lógica da cidade como um campo minado, em que a qualquer instante uma explosão de conflito pode alterar os rumos da rotina.

Além da presença desses múltiplos atores e suas formas de repressão, os depoimentos também evidenciam o preconceito territorial e a exclusão social vivenciada por quem mora nas comunidades. O estigma de “ser da favela” afeta a inserção no mercado de trabalho e a forma como os jovens são vistos — tanto fora quanto dentro de seus próprios bairros:

Eu trabalhei numa loja e fui excluída por ser de comunidade. Tudo que podiam fazer para diminuir a comunidade e as pessoas que vinham dela, eles faziam. Aqui dentro da [...] também acontece. Tem pessoas que têm uma situação melhor e se acham melhores do que os outros por isso e, por isso, têm comportamentos de excluir os outros. Porém, fora da [...], sem dúvidas, as situações são mais frequentes e piores (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

O depoimento articula dois níveis de exclusão: o externo, vivido fora da comunidade, onde o território funciona como marcador de inferioridade; e o interno, marcado por desigualdades econômicas que fragmentam o próprio tecido social das favelas. A violência, portanto, não se dá apenas por meio das armas ou da polícia, mas também por práticas de desqualificação social, desvalorização cultural e exclusão entre os moradores.

Violências e emoções

Essas violências nas diversas esferas da vida têm profundas repercussões nas experiências de medo, automutilação e suicídio entre os jovens, conforme ilustrado pelos depoimentos coletados em diferentes regiões do Brasil. Esses fenômenos não estão isolados, mas interconectados, gerando um ciclo de sofrimento e desespero que afeta tanto o corpo quanto a mente dos indivíduos. O medo constante, a automutilação como tentativa de controle da dor emocional, e o suicídio como uma forma de fuga dessa dor extrema são aspectos interligados da violência vivenciada por esses jovens.

O medo é um dos sentimentos mais presentes nas falas, e ele se manifesta de diversas formas: medo da violência nas ruas, medo de perder a estabilidade financeira e medo da própria violência doméstica. O medo de sair de casa após certos horários é uma realidade mencionada por muitos, principalmente meninas e mulheres. Um dos depoentes da Cidade de Deus descreve a tensão constante que vivencia:

Eu acho que a gente vive com muito mais restrição. A gente sempre está olhando para os lados, sabe? Não dá para andar de qualquer jeito. Em certos horários, você já nem sai mais de casa (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A gente vive com medo, não sabemos se vamos trabalhar, estudar. Recentemente, um conhecido meu foi esquartejado porque foi confundido com outra pessoa e jogaram o corpo dele num terreno baldio como se não fosse nada.... A pessoa tinha uma vida e é descartada como lixo (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Esse medo parece se agravar em situações de extrema violência, como assaltos ou ameaças, que, para alguns, se tornam comuns no dia a dia. O medo não só restringe a liberdade física, mas também afeta o psicológico, provocando um estado constante de alerta e insegurança. A sensação de estar sempre em perigo, seja nas ruas ou em casa, leva muitos a se isolarem, o que agrava o quadro de depressão e ansiedade, como descrito por participantes. Além disso, o medo da violência doméstica, que pode ser exacerbado pelo isolamento, contribui diretamente para o aumento dos problemas mentais, como observado em outro depoimento:

O medo também leva a um aumento das violências dentro de casa. Com as pessoas se isolando cada vez mais, a violência doméstica também cresce, pois parece que não há para onde correr. Além disso, o isolamento está contribuindo muito para o aumento de problemas como depressão e ansiedade... (Grupo Focal, Piauí, 2024).

Essa atmosfera de medo é frequentemente associada à automutilação, como uma forma de tentar aliviar a dor emocional, proporcionando um alívio momentâneo, mas sem resolver as causas profundas do sofrimento. A automutilação, muitas vezes vista como um grito silencioso de socorro, surge como uma tentativa de lidar com a dor psicológica intensa, desviando o foco da mente para a dor física. Em um dos depoimentos, um jovem descreve como usava o corte para afastar sua ansiedade:

Eu já me cortei para diminuir e arrancar a dor que eu sentia no meu peito. Quando eu via que estava me machucando, o meu foco mudava de lugar, saía da minha ansiedade para uma coisa mais física, mas eu resolvi parar porque enxerguei que isso não era bom para mim (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

A automutilação aqui aparece como um mecanismo de enfrentamento da angústia causada pelas condições de vida e pela falta de apoio emocional. Esse mecanismo não é isolado, mas sim parte de um quadro de sofrimento contínuo, alimentado por uma sensação de impotência diante das adversidades.

A automutilação, prática recorrente nos relatos, é lida por Le Breton como uma forma de linguagem: “é um grito silencioso, um apelo ao outro, uma tentativa de dizer o indizível” (Le Breton, 2009, p. 101). Trata-se de um gesto que, longe de ser apenas um comportamento desviante, comunica um sofrimento que não encontrou espaço legítimo de expressão. A dor física, provocada intencionalmente, vem substituir ou abafar a dor moral, mais difusa. Como afirma o autor, “a dor física é muitas vezes preferida porque é compreensível, localizada, visível; ela parece mais suportável do que o sofrimento interior que escapa a qualquer nomeação” (Le Breton, 2016, p. 79).

A tentativa de suicídio surge como uma das formas mais dramáticas de resposta ao sofrimento psicológico. A desesperança e a sensação de não haver saída para os problemas da vida são evidentes em vários relatos, e o suicídio

é, para alguns, uma tentativa de escapar dessa dor insuportável. Um depoente, após uma briga familiar e o isolamento subsequente, compartilhou:

Eu já cheguei a pesquisar, mas não me matei por causa do meu filho. Depois da pandemia eu briguei com a família e rompi com eles, também estava desempregada e ansiosa... Eu já pesquisei várias vezes sobre o suicídio, mas sempre pensei no meu filho porque se faço isso em casa, ele é a pessoa que iria me encontrar numa situação dessas. Não queria deixar esse trauma para ele (Grupo Focal, Rio de Janeiro, 2024).

Le Breton observa que “alguns sujeitos preferem desaparecer a continuar suportando a dor de existir” (Le Breton, 2009, p. 92). Aqui, o corpo deixa de ser um espaço de expressão e se torna um fardo, algo que precisa ser eliminado para cessar o sofrimento. No entanto, como indicam os depoimentos, a presença de um outro significativo — como o filho — pode impedir o ato final, pois, como aponta o autor, “a relação com o outro é o que, muitas vezes, ancora o sujeito na vida, mesmo em meio ao desespero” (Le Breton, 2016, p. 104). A tentativa de suicídio, nesse sentido, não é apenas uma recusa da vida, mas uma denúncia radical de que algo vital está ausente: sentido, pertencimento, escuta.

Esses relatos mostram claramente que o medo, a automutilação e o suicídio não são fenômenos isolados, mas parte de um ciclo de violência emocional que permeia a vida dos jovens. O medo constante, a violência nas ruas e dentro de casa, a falta de apoio psicológico adequado e a solidão gerada por esse contexto violento são fatores que levam muitos a recorrer a formas de enfrentamento como a automutilação. Quando essas estratégias de enfrentamento não são suficientes, o suicídio aparece como a tentativa de pôr fim ao sofrimento, evidenciando a necessidade urgente de apoio psicológico, acolhimento e espaços seguros onde esses jovens possam encontrar uma saída para suas dores. O ciclo de violência, portanto, se reflete não apenas nas agressões físicas, mas também na violência silenciosa que se dá no interior da mente, com consequências devastadoras para a saúde mental e emocional dos indivíduos.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, as vozes das juventudes brasileiras revelam que a violência não é uma exceção, mas uma experiência estrutural, reiterada em múltiplos contextos. As violências domésticas, simbólicas, raciais, de gênero, urbanas e institucionais compõem um cenário complexo e entrelaçado, onde diferentes formas de opressão se somam e se reforçam mutuamente. Ainda que a violência seja muitas vezes naturalizada ou silenciada, os relatos mostram que ela também é nomeada, denunciada e enfrentada por esses jovens, que buscam, à sua maneira, formas de resistência e sobrevivência.

Entre os principais achados, destaca-se a centralidade da subjetividade na definição da violência. Para os jovens, o que machuca não é apenas o ato em si, mas a forma como ele é percebido, vivido e internalizado. A violência simbólica — aquela que fere sem tocar — tem um papel decisivo na conformação das identidades e na reprodução das desigualdades. Nesse ponto, a análise de autores como Bourdieu e Foucault é fundamental para compreender os mecanismos de dominação que atuam sobre os corpos e as mentes juvenis.

A violência doméstica, por sua vez, mostra-se como uma das mais difíceis de enfrentar, por estar enraizada nos vínculos afetivos e no cotidiano familiar. A ausência de redes de proteção e o medo de não serem acreditados reforçam o silêncio das vítimas. As violências de gênero e LGBTQIAPN+fóbicas revelam o quanto o corpo e a identidade continuam sendo alvos de vigilância e controle. O assédio, o controle estético, o bullying, a exclusão de pessoas trans e a homofobia reiteram uma ordem social que pune a diferença e recompensa a conformidade.

No plano racial, os depoimentos escancaram as formas sutis e explícitas do racismo, desde o tratamento desigual em espaços públicos até a negação da beleza e da legitimidade dos corpos negros. A noção de “retinto” como marcador de maior vulnerabilidade racial aponta para a necessidade de políticas públicas antirracistas que reconheçam as especificidades das juventudes negras em sua pluralidade.

As escolas, longe de estarem imunes às violências, são ambientes onde se reproduzem preconceitos, negligências e agressões, afetando diretamente a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes. A violência urbana e a atuação policial violenta reforçam o sentimento de abandono institucional. Para muitos jovens, o Estado aparece não como protetor, mas como agressor, o que deslegitima suas instituições e reforça a exclusão social.

Diante desse panorama, é urgente a formulação de uma agenda de políticas públicas para as juventudes que enfrente a violência em suas múltiplas dimensões. Essa agenda deve ter como pilares:

- **Políticas públicas** que busquem diluir as desigualdades sociais;
- **A escuta ativa e qualificada** das juventudes, reconhecendo suas vozes como fundamentais na construção de diagnósticos e soluções;
- **A proteção no ambiente doméstico**, com fortalecimento das redes de apoio, formação de profissionais para a escuta de denúncias e ampliação dos serviços especializados;
- **A promoção da convivência escolar**, com investimento em formação de professores, práticas pedagógicas antidiscriminatórias e acolhimento das diferenças;
- **O enfrentamento da violência de gênero e das LGBTQIAPN+fobias**, com políticas de reconhecimento e proteção, campanhas educativas e ampliação do acesso a serviços de saúde e justiça;
- **A valorização das identidades negras**, com ações de combate ao racismo institucional, promoção da estética negra e fortalecimento da autoestima;
- **A desmilitarização das relações entre juventudes e forças de segurança**, com a promoção de uma cultura de direitos humanos e o fim das práticas abusivas de controle e repressão;
- **O fortalecimento das políticas de cultura, lazer e participação juvenil**, como formas de romper com a lógica da punição e afirmar o direito à vida, à liberdade e à dignidade.

Mais do que proteger os jovens da violência, é preciso reconhecer que são sujeitos ativos, capazes de interpretar criticamente o mundo e de apontar caminhos de transformação. Suas falas, longe de expressarem apenas dor, revelam também potência, lucidez e desejo de mudança. Ouvi-las é o primeiro passo para construir um país menos violento e mais justo para todas e todos.

A violência, como aqui se demonstra, não é apenas um dado social — é uma ferida aberta que atravessa corpos, biografias e futuros. Políticas públicas comprometidas com as juventudes precisam partir dessa constatação: cuidar dos jovens não é apenas protegê-los da violência, mas criar condições reais para que possam viver plenamente, com liberdade, dignidade e saúde

integral. A escuta dessas vozes é, portanto, um chamado à ação coletiva, um convite à reconstrução de uma sociedade que, finalmente, reconheça seus jovens como prioridade e não como alvo.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**: [Homo Sacer, II, I]. Boitempo Editorial, 2015.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANT, V. C. *et al.* **São Paulo**: trabalhar e viver. São Paulo: Fundação SEADE, 1989.
- CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, 14 mar. 1999.
- DUBET, F.; WIEVIORKA, M. **Penser le sujet**: autour d'Alain Touraine. 1995.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- G1. O que é o Discord, rede social usada para cometer crimes contra adolescentes. G1, 21 mai. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2025/05/21/o-que-e-o-discord-rede-social-usada-para-cometer-crimes-contra-adolescentes.ghhtml>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LE BRETON, D. **Antropologia da dor**. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016b.
- MBEMBE, A. **Crítica de la razón negra**: ensayo sobre el racismo contemporáneo. Ned ediciones, 2016a.
- MESQUITA NETO, P.; SAPORI, L. F.; WANDERLEY, C. B.; VIEIRA, O. V.; FONTES DE LIMA, F. A.; TISCORNIA, S. A. **Violência do cotidiano**. Brasília: Konrad Adenauer Stiftung, 2001.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

OLIVEIRA, L. R. Racismo, direitos e cidadania. **Estudos Avançados**, v. 18, p. 81-93, 2004.

Organização Mundial da Saúde. Informe mundial sobre la violencia y salud. Ginebra (SWZ): OMS; 2002.

PERALVA, A. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. 2008.

SEGATO, R. L. Patriarchy from margin to center: Discipline, territoriality, and cruelty in the apocalyptic phase of capital. **South Atlantic Quarterly**, v. 115, n. 3, p. 615-624, 2016.

VINHA, T. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos: atualização**. 1. ed. São Paulo: D³e, 2025.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, p. 145-164, 2001.



CONCLUSÕES: O QUE TEMOS PARA AMANHÃ?

Encerrar esta pesquisa exige, antes de tudo, reconhecer a amplitude e a complexidade dos caminhos percorridos ao longo de cada capítulo. O mergulho nas experiências juvenis brasileiras, mediado por escuta atenta e sensível, revelou não apenas vulnerabilidades marcantes, mas também potentes formas de resistência. Territórios, educação, trabalho e violências se entrelaçam em uma rede densa de significados, afetos e desafios que moldam a condição juvenil em contextos de desigualdades. Cada dimensão se enraíza nas demais, produzindo sentidos que se cruzam e se espalham como um rizoma¹. Assim como nas raízes subterrâneas que se multiplicam sem hierarquia, esses temas se entrelaçam, revelando que a compreensão das juventudes exige o abandono de lógicas lineares e a adoção de uma perspectiva relacional e dialética, onde os efeitos de uma esfera repercutem nas outras de forma contínua e imprevisível. O

¹ A noção de rizoma foi elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Para os autores, o rizoma é uma forma de pensamento e organização do conhecimento que se opõe à lógica linear e hierárquica da raiz e da árvore. Em vez de um ponto de origem e desenvolvimento centralizado, o rizoma é múltiplo, conectado em diversas direções, sem começo nem fim definidos. Ele permite múltiplas entradas e saídas, funcionando como uma rede em constante transformação. Segundo eles: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, intersendo, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31). Essa concepção é utilizada para pensar estruturas sociais, subjetividades e saberes de maneira não totalizante, ressaltando as multiplicidades e os processos de conexão. Ver: Deleuze, G.; Guattari, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

livro, portanto, não se fecha em diagnósticos, mas se abre como mapa vivo das juventudes brasileiras.

A análise dos territórios evidencia que os espaços habitados pelos jovens não são apenas geografias físicas, mas redes simbólicas atravessadas por desigualdades estruturais. Em regiões urbanas periféricas e rurais, os territórios exercem forte influência nas trajetórias juvenis, moldando acesso ao trabalho, serviços públicos, oportunidades e experiências de violências ou de resistências. A centralidade dos territórios na vida dos jovens destaca a importância de políticas públicas territorializadas, que levem em consideração a multiplicidade de realidades. Compreender os territórios como marcadores de desigualdades e de identidade é também reconhecer que as juventudes brasileiras constroem suas sociabilidades em meio a mapas de ausência do Estado, em que a presença institucional muitas vezes se dá na forma de repressão.

No campo da educação, os dados coletados revelam um cenário marcado por rupturas, evasões e frustrações, acentuadas pela pandemia. Jovens de diferentes regiões relataram dificuldades de permanência escolar, desmotivação, violências e descrença no valor do diploma frente a um mercado que os marginaliza. Ao mesmo tempo, a escola surge como espaço de sociabilidade, acolhimento, podendo favorecer a inventividade dos jovens e suas respectivas iniciativas de resistências. O acesso desigual às tecnologias, a baixa infraestrutura de escolas públicas e a fragmentação das políticas educacionais geram um ciclo de exclusão que compromete o futuro. A educação aparece, assim, como elo entre território e trabalho, pois as condições escolares são determinadas pelas desigualdades espaciais e, por sua vez, moldam as possibilidades de inserção laboral.

Os relatos sobre o trabalho evidenciam uma juventude que vivencia a precarização como experiência fundante de sua inserção no mundo adulto. O trabalho juvenil aparece marcado por informalidade, ausência de direitos e expectativas frustradas. As experiências vividas produzem um sofrimento mental, uma sensação de impotência, angústia, ansiedade, por não conseguirem responder às demandas, inalcançáveis, de uma sociedade de consumo que produz cada vez mais necessidades. As trajetórias indicam um descompasso entre formação e oportunidades, o que aponta para a ineficiência das atuais políticas de profissionalização e para a urgência de sua reformulação. O trabalho, para muitos jovens, está associado à sobrevivência imediata, ao mesmo tempo em que ocupa o lugar simbólico de dignidade e reconhecimento social. Contudo, essa expectativa é confrontada por uma realidade onde “trampo”, “bico” e “freela” substituem a estabilidade. Muitos buscam

a segurança e estabilidade social, mas realçam a importância da qualidade das relações de trabalho. São jovens que têm percepção da precarização e exploração do trabalho, e por isso se mobilizam a partir de iniciativas de enfrentamento às mudanças, como a luta pela jornada 6x1, demonstrando formas de resistência e organização.

A violência, em suas múltiplas expressões, atravessa a vida dos jovens com intensidade, seja pela presença do tráfico, pela brutalidade policial, pelas violências simbólicas ou pelo racismo. Os relatos indicam que o medo e a insegurança são componentes cotidianos das experiências juvenis em contextos periféricos. A presença constante da violência gera impactos significativos nos campos afetivo, emocional e político das juventudes, condicionando sua relação com o espaço público, com a escola e com o trabalho. Essa violência estrutural é também uma forma de comunicação do Estado com os corpos racializados e empobrecidos.

Um ponto em comum entre os temas investigados é a forma como se entrelaçam na construção da condição juvenil. A desigualdade territorial molda o acesso à educação, que, por sua vez, influencia a inserção precária no mundo do trabalho. A violência aparece como força desestabilizadora e, muitas vezes, naturalizada nesses percursos. Essas experiências não são isoladas, mas formam um sistema de vulnerabilização que captura as juventudes, sobretudo negras, periféricas e LGBTQIAPN+s, impedindo que exerçam plenamente seus direitos.

Para compreender e transformar essa realidade, as pesquisas devem adotar uma abordagem sistêmica e interseccional, capaz de iluminar as conexões entre esses campos e de pensar políticas públicas que os integrem. A fragmentação das ações governamentais precisa ser superada por uma política pública de/para e com as juventudes, e que reconheça a interdependência dessas dimensões e atue em rede, com escuta ativa e permanente dos próprios jovens.

A pandemia de covid-19 aprofundou desigualdades e revelou outras. Os impactos emocionais e psíquicos da pandemia aparecem nos relatos como sofrimento persistente, manifestado em sintomas de ansiedade, depressão e automutilação. A saúde mental juvenil, marcada por sofrimento difuso, carece de políticas específicas e de presença do Estado. O cuidado deve ser entendido como direito e política pública, não como ação isolada ou responsabilidade das famílias.

Outro achado fundamental refere-se à potência das resistências juvenis. Apesar dos inúmeros desafios, os jovens constroem estratégias criativas de enfrentamento, muitas vezes fundadas na arte, na cultura e na coletividade.

de. O slam, o rap, o grafite e os coletivos culturais se apresentaram como espaços de reconhecimento e de construção de subjetividade. Nessas práticas, os jovens afirmam identidades, denunciam opressões e reinventam o cotidiano. A cultura aparece como força vital que articula territórios, afetos e sonhos. É preciso valorizar as resistências e os repertórios de vida que os jovens criam. Isso implica reconhecer que as juventudes não são passivas, mas atores políticos, capazes de transformar seus contextos.

Os dados também revelam a importância da escuta qualificada dos jovens como método de pesquisa e como prática política. Ao participarem dos grupos focais, os jovens demonstraram interesse, protagonismo e desejo de serem escutados. A ausência de espaços institucionais de escuta foi apontada como um fator de silenciamento e de desmobilização política. Essa escuta, no entanto, não pode ser episódica: precisa se traduzir em mecanismos permanentes de participação juvenil, inclusive na formulação, execução e avaliação de políticas públicas. O fortalecimento dos conselhos de juventude, dos fóruns territoriais e das práticas coletivas de escuta deve ser objeto de atenção, pois só com a inclusão ativa das juventudes será possível produzir transformações sociais eficazes e sensíveis às suas realidades.

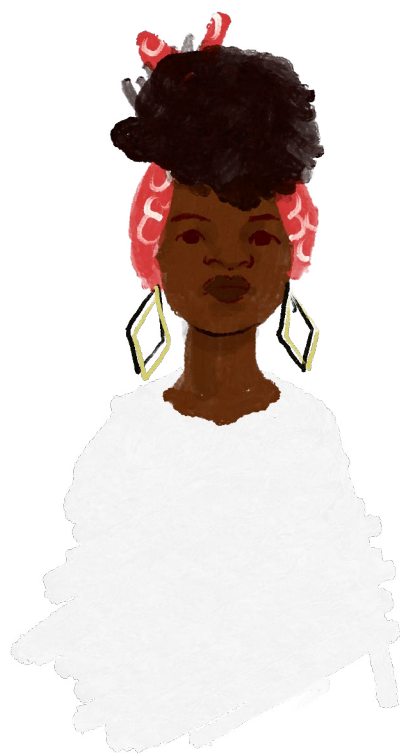
Em todos os estados pesquisados — Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo —, ficou evidente que as políticas públicas ainda não alcançam a complexidade das juventudes brasileiras. A heterogeneidade dos contextos demanda ações territorializadas, intersetoriais e sintonizadas com as culturas locais. As experiências nos três territórios mostram que juventudes rurais, urbanas, indígenas, quilombolas e periféricas compartilham desafios, mas os enfrentam com recursos e estratégias diferenciadas.

O capítulo sobre violências destacou como a juventude negra e periférica é alvo de um processo contínuo de desumanização, cuja expressão mais letal se dá no genocídio da população jovem negra. A violência policial, o racismo e o encarceramento em massa são faces de uma política de extermínio que se torna ainda mais brutal quando associada à omissão do Estado nas áreas de saúde, educação e trabalho. Os dados apresentados são um chamado ético e político para que pesquisadores e gestores públicos construam, com urgência, alternativas à lógica punitiva.

Ao retomar os achados sobre educação, percebe-se que a escola, embora marcada por dificuldades estruturais, é também espaço de refúgio e de esperança para muitos jovens. A construção de vínculos entre escola, território e comunidade surge como possibilidade concreta de enfrentamento das desigualdades. Projetos de convivência escolar, educação antirracista e valorização da cultura local demonstram que a escola pode ser mais do que

um espaço de reprodução de exclusão. É preciso investir no mapeamento de experiências escolares transformadoras e nas condições para sua sustentabilidade, bem como investigar o impacto das reformas educacionais recentes na vida das juventudes, especialmente o Novo Ensino Médio, a partir da perspectiva dos próprios estudantes.

Sendo assim, a pesquisa aponta para a urgência de consolidar uma agenda de estudos sobre juventudes brasileiras que seja interseccional, territorializada e comprometida com a transformação social. As juventudes, especialmente as mais vulnerabilizadas, têm sido historicamente objeto de estigmatização e de políticas focalizadas que pouco dialogam com suas realidades. O desafio é construir um campo de pesquisa que reconheça os jovens como sujeitos de direitos, produtores de saberes e agentes de transformação. Essa agenda deve articular universidades, movimentos sociais e instituições públicas, promovendo dados atualizados, diagnósticos qualificados e práticas inovadoras. Só assim será possível responder aos desafios do presente e construir políticas públicas que não apenas administrem a juventude como problema, mas que a reconheçam como parte indispensável da construção de um país mais justo, democrático e plural.



AUTORES

Cintia de Jesus Andrade Santos

É licenciada em Educação Artística pela Universidade São Judas e em Formação para Professores pela Universidade Belas Artes de São Paulo. Realiza há mais de 15 anos oficinas pedagógicas, cursos de formação e ações educativas em museus e instituições culturais com foco em práticas críticas e colaborativas. Trabalhou em iniciativas intersetoriais entre arte e saúde pública, promovendo atividades com professores e comunidades da rede municipal de amamentação, articulando escuta, cuidado e expressão artística. Tem experiência com Artes Visuais e Literatura, incluindo docência na rede pública. Atuou em instituições como o Museu Lasar Segall, Museu de Arte de São Paulo - MASP, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu Casa Guilherme de Almeida; nesta última, como coordenadora da área educativa. E-mail: jesusdacintia@gmail.com.

Lila Cristina Xavier Luz

Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutora em Sociologia pela Universidad Nacional Autónoma de México-Unam e em Agroecologia pela Universidad Nacional de Colombia - Sede Palmira. Professora titular na Universidade Federal do Piauí, no Curso de Serviço Social e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS/UFPI. Experiência profissional como docente, pesquisadora na área de Serviço Social e Juventudes, atuando atualmente nos temas: políticas públicas de juventudes; violência e direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens e culturas juvenis. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Criança, Adolescência e Juventude – NUPEC. Pesquisadora do Observatório de Segurança - Núcleo Piauí - Rede de Observatórios da Segurança – CESEC. Compõe o Grupo Regional de Investigación Latinoamericana y Caribeña - Juventudes latinoamericanas y caribeñas (GRILAC-Flacso). Pesquisadora mombra do Grupo de Trabalho “Infancia y Juventud: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales” do CLACSO. E-mail: lilaluz@ufpi.edu.br.

Marcos Vinícius Sales

Doutorando em Sociologia e Antropologia (Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia – PPGSA/UFRJ); mestre em Sociologia (Programa de Pós-graduação em Sociologia - PPGS/UFF); mestre em Planejamento Urbano e Regional (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - IPPUR/UFRJ). Graduado em Tecnologias Educacionais (Estácio de Sá) e licenciado em Ciências Sociais (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO). Integra o Núcleo de Estudos e Políticas sobre Juventudes, Educação e gênero: violências e resistências da Flacso Brasil. E-mail: mvsales.contato@gmail.com.

Maria D'Alva Macedo Ferreira

Mestre e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialização em Política Social e Movimentos Sociais (UECE). Professora titular, aposentada da Universidade Federal do Piauí. Atualmente é Prof.^a Sênior no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPGPP/UFPI. Experiência profissional como docente, pesquisadora na área de Serviço Social, atuando nos temas: Estado, sociedade, políticas públicas; violência e direitos humanos; infância, adolescência e juventudes; políticas de seguridade social, educação superior; gestão, avaliação e controle social de Políticas. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Criança, Adolescência e Juventude (Nupec). Coordenou o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Sociedade, Direitos e Políticas Públicas – NUDISPP. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social e Questão Social. Pesquisadora/ subcoordenadora do Observatório de Segurança - Rede de Observatórios da Segurança – CESEC. Pesquisadora/colaboradora nos Projetos de Pesquisa e Extensão sobre História e Memória do Curso de Serviço Social na UFPI. E-mail: dalva.macedo@ufpi.edu.br.

Marisa Feffermann

Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutora em Investigación en Ciencias Sociales, NIñez y Juventud (Clacso). Atualmente é pesquisadora do Instituto de Saúde da SES/SP e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso - Brasil). Compõe o Grupo regional de investigación latinoamericana y caribeña - Juventudes latinoamericanas y caribeñas (Grilac-Flacso). Pesquisadora Colabora do NEV- USP. Coordena o Grupo de Trabalho “Infancia y juventud: políticas, culturas e instituciones sociales” do Clacso. Membro / Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas sobre Crianças, Adolescentes e Jovens (NUPEC). Membro do Colectivo Juvenicidio y Resistencias Sociales JUVIR. Pesquisadora/colaboradora no grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Cárcere e Direitos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Pesquisa em Psicologia, com ênfase em Psicologia Educacional e Social e Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde coletiva, saúde mental, juventude, violência, juvenicídio, tráfico de drogas, Primeiro Comando da Capital - PCC, gangues, educação, violência na escola. Autora do Livro: Vidas Arriscadas: o cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico de drogas. E-mail: mfeffermann@gmail.com.

Miriam Abramovay

Possui graduação em Sociologia e graduação em Ciências da Educação, ambas pela Université de Paris VIII Vincennes; mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica (PUC - São Paulo). Doutora em Ciências da Educação - Université Lumière Lyon 2 França - École Doctorale EPIC - Educação Psicologia Informação e Comunicação. É Coordenadora do programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). Coordenadora do Grupo Regional de Investigación Latino-americana e Caribenha - Juventudes Latinoamericanas e Caribenhas (Grilac-Flacso). Atualmente é Professora Visitante no Núcleo de Estudos da Violência (NEV/ FFLCH/USP) e Pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas (FGV-DGPE). Integrou o Grupo de Trabalho de especialistas em violência nas escolas do Ministério da Educação (MEC). E-mail: m.abramovay@flacso.org.br