

JUVENTUDES PERIFÉRICAS E VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DO PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Rhaiane Maria da Silva¹

Alexandre Simão de Freitas²

RESUMO:

O presente trabalho tematiza a relação entre juventudes periféricas e Educação não formal. O objetivo mais amplo consiste em apreender como os jovens em situação de vulnerabilidade social percebem a influência e o papel da Educação não formal. Inicialmente, contextualizamos as principais dimensões que configuram o papel político-pedagógico da Educação não formal, seguindo as análises teóricas desenvolvidas pela professora Maria da Glória Gohn, uma das principais referências nessa área. Em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas, na comunidade do Ibura, bairro da cidade do Recife/PE, com cinco jovens participantes de projetos educativos não formais, visando mapear suas percepções acerca da sua própria condição de vulnerabilidade social e como eles/as percebem a influência das práticas educativas não formais em suas vidas. Os resultados evidenciaram uma relação direta entre a participação desses jovens em experiências educativas movidas por diferentes organizações da sociedade civil e um conjunto de aprendizagens nos âmbitos sociopolítico e pessoal, o que nos permite defender positivamente quanto ao papel político-pedagógico da Educação não formal.

Palavras chaves: juventudes periféricas; vulnerabilidade social; educação não formal.

1. Introdução

A escolha do tema problematizado neste Trabalho de Conclusão de Curso decorre diretamente do meu interesse pessoal e social com as práticas educativas da chamada Educação não-formal. Sou moradora da comunidade do Ibura, uma região imersa em múltiplas formas de desigualdades econômicas que reverberam em múltiplas situações de vulnerabilidade, sobretudo, aquelas situações que afetam a vida e o desenvolvimento pessoal, social e político-pedagógico dos adolescentes e jovens moradores da comunidade. Durante a minha infância participei de várias ações movidas no âmbito da Educação não formal, o que me fez atuar posteriormente, no período de minha adolescência e juventude, como voluntária nesse campo, onde atualmente trabalho como educadora social. Assim, pude vivenciar diversos projetos socioeducativos que foram desenvolvidos na minha comunidade, e que tinham como principal objetivo proporcionar experiências formativas no campo da educação

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Contato: rhaianemaria3@gmail.com

² Professor Adjunto do Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Email para contato: alexandre.freitas@ufpe.br

política, a fim de explicitar aos participantes seus direitos e deveres como cidadãos participantes e ativos.

À medida que me envolvia com esses projetos fui me dando conta, também, que o sentido de minha vida não poderia se resumir apenas em concluir o Ensino Médio e me integrar ao mercado de trabalho. Aos poucos, fui cultivando o desejo de ingressar na Universidade. A participação em projetos de Educação não formal impulsionou minha intenção de cursar Pedagogia. Foi também essa trajetória que me fez querer, no Trabalho de Conclusão de Curso, problematizar o papel político-pedagógico da Educação não formal na formação de adolescentes e jovens das periferias urbanas

Com essa intenção em vista, realizei inicialmente uma revisão da literatura para que pudesse apreender como este tema vem sendo trabalhado no meio acadêmico, focalizando a busca no site da Universidade Federal de Pernambuco, especificamente procurando Trabalhos de Conclusão de Curso no período de 2014 a 2021. Ao refinar os resultados, delimiti três trabalhos que abordavam o tema da Educação não-formal (Conrado; Silva; Freitas, 2016; Santos; Nebbering; Pereira, 2010; Santos; Freire, 2018). Destes, um discutia a temática da vulnerabilidade social, porém ao ler o trabalho foi possível observar que o foco principal da análise era a chamada *Pedagogia da presença* e o protagonismo juvenil, privilegiando a ótica dos educadores envolvidos na experiência investigada.

Contudo, o meu interesse era problematizar a visão dos próprios jovens participantes da Educação não formal. Assim, dada a pouca diversidade de trabalhos localizados, procurei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse âmbito, encontrei quinze resultados (Benzaquen, 2006; Azevedo, 2014; Leitão, 2009; Xavier, 2015; Malta, 2014; Silva, 2013; Dantas, 2018; Cavalcanti, 2018; Queiroz, 2016; Gondim, 2017; Freitas, 2011; Amador, 2010; Oliveira Santos, 2008; Silva, 2015; Candeias, 2019), sendo quatorze Dissertações e uma Tese. Lendo os resumos, destaquei duas Dissertações por apresentarem semelhanças com os meus interesses de estudo³. Com base nessas pesquisas percebi que as análises tendem a focalizar as próprias ações desenvolvidas, os resultados alcançados e a perspectiva dos educadores sociais. Ainda são poucos os estudos qualitativos que se debruçam sobre a percepção dos próprios jovens participantes. Desse modo, defendo não só a relevância de mais estudos sobre a Educação não formal e seus impactos na cultura política

³ A primeira intitulada *As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a Rede Coque Vive* que tematiza uma rede social e como seus atores lidavam com os desafios da formação dos jovens em contexto de vulnerabilidade social na comunidade do Coque (Amador, 2010). A segunda, denominada *Jogando bola, fazendo história: a educação no bairro dos Coelhos (2008 – 2012)* analisa historicamente a contribuição que um programa formativo trouxe para os moradores da comunidade estudada (Queiroz, 2016).

de diferentes comunidades, mas, sobretudo a importância de pesquisas que levem em consideração o olhar e a vivência dos próprios participantes, em nosso caso específico, os adolescentes e jovens.

Para problematizar essa proposição, questionamos: *Como os jovens em situação de vulnerabilidade social percebem a influência e o papel da Educação não formal?* Para responder essa questão, a investigação realizada se fundamentou em uma abordagem qualitativa a fim de analisar os principais impactos político-pedagógicos da Educação não formal na perspectiva de adolescentes jovens em situação de vulnerabilidade social. O trabalho empírico foi dimensionado a partir dos objetivos da pesquisa. Como objetivo geral, buscamos *analisar como os jovens em situação de vulnerabilidade social, moradores da comunidade do Ibura, percebem a influência e o papel da educação não formal*; e como objetivos específicos, visamos *contextualizar as principais dimensões que configuram o papel político-pedagógico da Educação não formal, e mapear as percepções que jovens participantes de projetos educativos não formais constroem acerca de sua própria condição de vulnerabilidade social*.

O texto foi organizado de modo a situar, primeiramente, nossa compreensão da relação juventudes periféricas-vulnerabilidade social. Em função da amplitude e complexidade dos estudos de juventude, no Brasil, focamos estritamente as referências que fazem uma discussão da relação indicada. Na sequência, contextualizamos o campo da Educação não formal, eixo central de nossa argumentação, apoiando-nos diretamente nos principais trabalhos da pesquisadora brasileira Maria da Glória Gohn. Depois, delineamos nossas escolhas metodológicas, apresentando o campo empírico e os sujeitos da investigação, para, por fim, esboçar os principais resultados alcançados ao longo de nossa problematização.

2. Juventudes periféricas e vulnerabilidade social no Brasil

Inicialmente, é de suma importância perceber a complexidade e a multidimensionalidade que envolve a formulação dos conceitos de juventude e de vulnerabilidade social na literatura acadêmica. É praticamente impossível, em um trabalho de conclusão de curso, delimitar as várias perspectivas com que esses conceitos têm sido abordados nas Ciências Sociais e Humanas, em geral, e na Educação, em particular. Por essa razão, resolvemos adotar como ponto de partida da nossa reflexão, a aprovação em agosto de 2013, pela então presidenta Dilma Rousseff, do Estatuto da Juventude, uma vez que nesse documento são apontados os direitos e as políticas voltadas para as juventudes brasileiras

(Brasil, 2013). O Estatuto Brasileiro da Juventude promulgado pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 estabeleceu os princípios e diretrizes a serem adotadas pelas políticas públicas voltadas aos jovens brasileiros, bem como instituiu o Sistema Nacional de Juventude.

Os onze direitos definidos no Estatuto são os seguintes: direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à educação; direito à profissionalização, ao trabalho e a renda; direito à diversidade e à igualdade; direito à saúde; direito à cultura; direito à comunicação à liberdade de expressão; direito ao desporto e ao lazer; direito ao território e à mobilidade; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; direito à segurança pública e o acesso à justiça (Castro; Macedo, 2019, p. 122).

O Estatuto da Juventude, como ficou conhecido, tem a preocupação de abranger as diversas áreas da vida dos jovens com o intuito de assegurar que os mesmos possam viver em uma sociedade onde seus direitos não sejam violados. Porém, na prática, podemos observar que vários destes direitos não têm se materializado no cotidiano vivido pela imensa maioria dos jovens brasileiros, principalmente dos moradores de comunidades periféricas (Pinto, 2020, p. 26). Nessa direção, diagnósticos nacionais e internacionais têm sido sistematicamente publicados destacando a situação de vida precária dos jovens brasileiros (Unesco, 2023).

Porém, é importante ressaltar que nem todos os jovens vivem a mesma realidade social. Por esse motivo, o conceito de juventude não pode ser expresso no singular, uma vez que não é possível afirmar que o mesmo conceito de juventude se encaixe nos diferentes grupos populacionais juvenis mesmo quando eles participam de uma mesma faixa etária ou experiência geracional. A ideia de juventude remete às múltiplas formas como uma sociedade vê os próprios jovens, conjugando “múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.” (Esteves; Abramovay, 2009, p. 21).

Por essa razão, José Machado Pais (2009), dentre outros, acredita que se pode dividir o conceito de juventude em duas vertentes: a primeira, considera que a juventude seja homogênea e a sua maior importância seja a faixa etária; e a segunda, reconhece que existem diversas culturas juvenis que são concebidas em decorrência da diversidade e das experiências sociais múltiplas que atravessam uma dada sociedade, o que, por sua vez, modifica as oportunidades, a situação socioeconômica e o acesso aos bens culturais.

Em relação ao conceito de vulnerabilidade social, segunda categoria da nossa pesquisa, entende-se que se trata de uma noção que busca delimitar as dificuldades no acesso a diferentes formas de oportunidades sociais, culturais e econômicas, fazendo com que os indivíduos que pertencem a determinados grupos sociais tenham maiores dificuldades, e

mesmo desvantagens, no acesso e na garantia de direitos humanos fundamentais, resultando no aumento da vivência das situações de desproteção e insegurança (Kaztman, 2001). Com base nessa compreensão, podemos encontrar situações de vulnerabilidade social em toda a sociedade brasileira, mas elas são particularmente visíveis nas áreas periféricas, sobretudo nos grandes centros urbanos.

A vulnerabilidade social das pessoas, famílias ou comunidades é então entendida como uma conjugação de fatores que pode afetar o nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades e que resulta em uma exposição maior ao risco. Trata-se de uma noção multidimensional, pois a vulnerabilidade pode afetar pessoas, grupos e comunidades em diferentes planos de seu bem-estar, de formas diferentes e em diferentes intensidades, estando relacionada à capacidade dos envolvidos de controlar os recursos requeridos para o aproveitamento de oportunidades propiciadas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade (Macedo; Kublikoski, 2009, p. 692).

A vulnerabilidade social pode ser vista também em duas vertentes: uma subjetiva e uma estrutural. Na vertente subjetiva, o indivíduo desenvolve sentimentos de incerteza, não pertencimento ao local que reside e insegurança. No aspecto estrutural, trata-se de situações institucionalizadas e comumente invisibilizadas que precarizam a vida de determinados grupos sociais, dentre os quais se destacam os jovens moradores de comunidades periféricas. Por isso, Abramovay (2002) lembra que a vulnerabilidade social se expressa na vida dos jovens a partir de múltiplas dimensões, dentre as quais destacam-se a oportunidade de inserção no mercado de trabalho; o acesso à educação de qualidade e aos equipamentos culturais, de esporte e lazer; o conhecimento e a garantia de direitos fundamentais; e, não menos importante, a segurança. Segundo a autora, não é difícil observar o impacto que situações de vulnerabilidade têm na vida cotidiana dos jovens pobres das periferias e que se expressam no abandono escolar, no desemprego, na ausência de serviços públicos adequados, na discriminação e na insegurança.

O não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente (Abramovay, 2002, p. 33).

No Brasil, como sabemos, existe um conjunto complexo de desigualdades sociais decorrentes de fatores históricos, econômicos, políticos e culturais, onde alguns grupos são mais favorecidos que outros, o que transborda em extensão e intensidade na multiplicação das situações de vulnerabilidade social, principalmente vividas pelos jovens negros, indígenas,

deficientes, populações LGBTIQAP+ (Gabatz, 2014). Segundo os dados do IBGE, em 2023, a população jovem brasileira representava cerca de 22,51% da população. No Estado de Pernambuco, os jovens representam cerca de 23,71% dos residentes, ocupando aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população pernambucana. É importante, então, destacar alguns aspectos da situação de vulnerabilidade a que esses jovens estão sujeitos, focalizando dados relativos à cidade do Recife, como veremos, nosso campo empírico.

Um dos pontos ressaltados é a gravidez na adolescência. Segundo Maria (2005), no início dos anos de 2000, a cidade do Recife ocupava a segunda colocação no ranking da região Nordeste, tendo cerca de 8,13% da população de meninas entre quatorze (14) e dezessete (17) anos grávidas ou com algum filho. Outro fator importante da vulnerabilidade social vivida por adolescentes e jovens, em nossa cidade, é a evasão escolar. Nesse aspecto, podemos observar no site de informações socioeconômicas da Prefeitura do Recife que, em 2010, menos de 50% da população entre dezoito (18) e vinte (20) anos possuía o Ensino médio completo (Recife, 2010). Levando em consideração o fato de que na sociedade contemporânea, “a escolaridade cumpre um papel não apenas de formação, mas de construção das identidades sociais”, além de “delimitar marcos simbólicos” (Soares, 2010, p. 76) importantes na formação dos sujeitos, compreende-se o impacto que esses dados têm na vida dos jovens.

Assim, não casualmente, muitos jovens acabam por acreditar que a educação não acarreta benefícios diretos em sua vida, sendo forçados a assumirem atividades laborais precarizadas. Além disso, faltam informações acerca da efetivação de direitos básicos, sem levar em conta que muitas das situações de vulnerabilidade social são comumente normalizadas entre os próprios jovens. Do que decorre a importância de analisar o papel que organizações da sociedade civil têm, para o campo das políticas públicas, no combate aos aspectos mais perversos dessas situações, através da formação político-pedagógica dos grupos juvenis.

3. Educação não formal: objetivos, campos e áreas de intervenção

Nas três últimas décadas, a Educação não-formal tem sido alvo constante de tentativas epistemológicas de formulação de um conceito. Segundo Gohn (2014, p.39) “usualmente ela é definida pela negatividade, isto é, pelo que ela não é”. A falta de um conceito parece expressar o sentido mesmo daquilo faz a Educação não-formal ao buscar mover práticas educativas em contextos de ação e processos de aprendizagem múltiplos e diferenciados. No

entanto, mesmo com as dificuldades epistêmicas envolvidas, há um consenso de que a Educação não-formal

[...] compreende um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (Gohn, 2014, p. 40)⁴.

Nessa direção, destaca-se como finalidade intrínseca aos processos educativos não formais a formação de cidadãos conscientes de seus direitos, mas também dos seus deveres para consigo e com os outros. Esse posicionamento revela um elemento fundamental para a compreensão dos projetos político-pedagógicos da Educação não formal: a cultura política.

A cultura política se constrói ao longo da trajetória e não é mera herança de tradições passadas. É algo vivo e operante. Ela se constrói a partir da experiência vivenciada no cotidiano. O conjunto das práticas sociais, informadas pelas ideologias e representações, configuradas pelos projetos dos movimentos, gera sua cultura política. Trata-se de uma categoria de análise que opera nos níveis interno e externo, ela contribui para as configurações das práticas e procedimentos (Gohn, 1997, p. 259).

Com isso em vista, vale ressaltar que a Educação não formal não se limita apenas aos processos educativos situados espacialmente fora dos muros escolares, pois os próprios professores atuantes na Educação formal podem recorrer aos princípios e práticas comuns à Educação não formal para lidar com problemas enfrentados nos cotidianos escolares. Além disso, a Educação não formal em hipótese alguma substitui ou compete com a Educação formal. Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola.

Mas, apesar da Educação não formal poder ter alguns de seus objetivos próximos da Educação escolar, como a formação para a cidadania, ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, a exemplo da participação em uma luta social contra as discriminações culturais, sexuais, raciais, de gênero, etc. Por essa razão, a

⁴ Para a professora Maria da Glória Gohn, principal referência nos estudos e pesquisas sobre a Educação não formal no Brasil, a comparação com a Educação formal é quase que automática. Isso sem falar no fato de o termo não-formal também ser usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Mas, para ela, é possível e até mesmo imprescindível demarcar seus campos: “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 03)

questão da metodologia merece uma atenção especial nas análises desenvolvidas por Gohn (2006), uma vez que, na educação formal, as metodologias são, usualmente, planejadas previamente segundo os conteúdos curriculares prescritos nas leis. Na educação não-formal, segundo essa pesquisadora, as metodologias seriam “operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos” (p. 14). Como consequência,

[...] os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam (Gohn, 2006, p. 15).

Neste sentido, as práticas educativas não formais "fazem chamamentos" às pessoas e aos coletivos, motivando-as a contribuírem com as próprias “intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal”, desdobrando percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. As metodologias são inseparáveis dos acontecimentos enquanto “marcas que singularizam a educação não-formal” (Gohn, 2006, p. 16).

Em outras palavras, as metodologias carregam as visões de mundo, os projetos societários, as propostas e conhecimentos acumulados, sempre se confrontando com os próprios participantes do processo educativo que tensionam conflitos e ações solidárias na concretização dos valores defendidos e/ou dos que estão sendo criticados ou mesmo rejeitados.

Nessa direção, Gohn (1998) defende que a Educação não formal se caracteriza por seis dimensões básicas: a aprendizagem política dos direitos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho; a aprendizagem de práticas que permitam que os indivíduos atuem coletivamente para solucionar os problemas de suas comunidades; a educação crítica das mídias; e, por fim, a educação para a arte do bem viver. Essas dimensões podem estar presente em um mesmo projeto educativo ou serem priorizadas, em sua especificidade, por diferentes projetos.

Desse modo, o que confere especificidade às práticas educativas não formais é o fato de manejarem ferramentas plurais para singularizar o “processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade” (Gohn, 1998, p.42), tendo como principal impacto a criação de inovações no campo democrático por meio de práticas que almejam alterar a relação Estado-Sociedade, configurando e desdobrando novas formas políticas de agir, especialmente na esfera pública não estatal. Nesse âmbito, dentre

outros elementos, Gohn destaca ainda que a participação em projetos educativos da educação não formal possibilita um exercício importante: o direito de participar na construção de políticas públicas e acompanhar criticamente as ações movidas pelo Estado, gestando

[...] um novo tecido social denso e diversificado, tencionando as velhas formas de fazer política e criando novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas. As novas práticas de interação escola/representantes da sociedade civil organizada, por exemplo, poderiam ser examinadas à luz dos processos da educação não-formal. São aprendizagens que estão gerando saberes. Processos difíceis, tensionados mas educativos para todos, pelo que trazem de novo, pela resistência ou pela reiteração obstinada do velho (Gohn, 2006, p. 18-19).

Cumprir mencionar ainda a interface entre o campo dos Movimentos sociais e a Educação não formal como espaços importantes de aprendizagem na luta concreta pela educação em nosso país, sobretudo em um cenário onde o imaginário neoliberal modifica tragicamente nossas concepções de bem público e de bem viver.

Tendo em vista que um dos principais sujeitos da sociedade civil organizada são os movimentos sociais, é importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. (Gohn, 2006, p. 19).

Além disso, como sabemos, em muitos bairros, mesmo as escolas públicas, às vezes, se fecham às demandas sociais das comunidades, reiterando a violência social sofrida pelos jovens em seu entorno, o que torna vital o papel das organizações e dos movimentos sociais na democratização do tecido social e escolar. Por fim, o tema dos direitos é fundamental porque ele visibiliza as questões sociais, os problemas econômicos e as políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura política de um povo, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais.

Partir da ótica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades do mercado. A ótica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergias e não compaixão, que resultam em políticas emancipadoras e não compensatórias. Fora da ótica da universalidade dos direitos caímos nas políticas focalizadas, meras justificativas para políticas que promovem uma modernização conservadora. A ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças em curso (Gohn, 2006, p. 20).

Por todos esses elementos, acreditamos que, quando desenvolvida em comunidades socialmente vulneráveis, a Educação não-formal potencializa e proporciona dinâmicas efetivas de inclusão social, focalizando os aspectos políticos e pedagógicos da cultura política dos moradores, o que, por sua vez, desdobra e consolida o sentimento de pertencimento ao lugar.

Espera-se então que quando envolvidos com a Educação não formal os sujeitos desenvolvam algumas mudanças, tais como: um melhor entrosamento para lidar com seu grupo social e novos modos de encarar o mundo e a própria educação. Uma questão urgente e uma exigência da sociedade atual. Essa é a razão pela qual reiteramos a importância de pesquisa em que medida as práticas educativas não formais podem alterar a percepção que os sujeitos participantes têm das situações de vulnerabilidade social. Entendemos que essa percepção, por um lado, afeta os modos de acesso aos direitos básicos da cidadania, e, por outro, interfere na criação de coletivos capazes de desenvolver saberes e práticas sociais comprometidas com a instituição de novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes e plurais focados em mudanças substantivas e não meramente instrumentais. Por isso, é vital voltar os olhos para os processos de Educação não-formal.

4. METODOLOGIA

Segundo Minayo (2007, p. 21), as pesquisas qualitativas contribuem para o estudo dos fenômenos sociais que “dificilmente podem ser traduzidos em números e indicadores quantitativos”, isto é, que focalizam “as relações, as representações e a intencionalidade” dos próprios sujeitos envolvidos nos processos investigados. Há, contudo, uma diversidade de pesquisas qualitativas, dentre as quais optamos pelo estudo de caso que se caracteriza como um tipo de investigação cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, detalhando o ambiente e suas relações com os sujeitos diretamente envolvidos (Yin, 2005).

Do ponto de vista procedimental, inicialmente aprofundamos os nossos referenciais teóricos a fim de delimitar, com maior precisão, nossas categorias centrais. Para isso, usamos como *corpus* principal os trabalhos da socióloga e pesquisadora reconhecida da Educação não formal, no Brasil, Maria da Glória Gohn. Esse foi um momento importante, pois conforme Amaral (2007, p. 01), a precisão conceitual é um elemento “fundamental em todo trabalho científico [e] que influenciará todas as etapas da pesquisa”. Essa etapa compreendeu, além do levantamento dos textos, o fichamento e a sistematização analítica.

Em seguida, para a obtenção e construção dos dados oriundos do campo empírico, foi mobilizado o uso de entrevistas semiestruturadas com jovens moradores da comunidade do Ibura. O Ibura, segundo a Prefeitura do Recife (2010), possui uma população de 50.617 habitantes, sendo destes, 47,08% homens e 52,92% mulheres. Quando quantificados pela raça 65,72% correspondem a pardos/negros/indígenas e 34,28% a brancos. Conhecida pelos altos índices de violência, a comunidade ocupa, segundo o Jornal do Comércio (Guerra, 2021), o segundo lugar no ranking de mortes violentas, sendo ultrapassado apenas pelo bairro de Brasília Teimosa. Por outro lado, para além desses índices de violência, o Ibura possui riquezas naturais como a conhecida “bica d’água” na Vila dos Milagres, dando sentido ao nome do bairro que é de origem Tupi e significa “água que arrebenta” (Cristina, 2010).

Para a realização das entrevistas, foram abordados cinco (05) jovens que já participaram, em algum momento das suas vidas, de atividades e/ou projetos no âmbito da Educação não formal⁵. Os jovens foram denominados como Sujeito 1, sujeito 2, sujeito 3 e assim sucessivamente. Os jovens entrevistados têm diferentes faixas etárias, e distintas orientações sexuais e identidades de gênero, sendo em sua maioria jovens negros e pardos.

A diversidade no perfil dos/as entrevistados/as, inicialmente, tinha como intenção apreender nuances na percepção que eles/as têm da influência das práticas educativas não formais em situações de vulnerabilidades por eles/as vivenciadas na comunidade.

No momento da entrevista, o sujeito 1 tinha 26 anos com nível médio completo, considerando-se um jovem negro, cis e hétero. Com uma visível facilidade de expressão, ele nos contou, em detalhes, a realidade de sua vida cotidiana, enfatizando como ao sair diariamente para ir trabalhar enfrenta com frequência os desafios de morar em uma área de vulnerabilidade social. O sujeito 2, por sua vez, tinha 15 anos e estava cursando o segundo ano do Ensino médio, considerando-se um jovem pardo, cis e gay. Justamente por ser um jovem gay diz ter sofrido vários preconceitos por conta da sua sexualidade, o que, segundo ele, se intensifica com as discriminações de classe. O sujeito 3 é uma mulher negra, cis, lésbica e que estava cursando o terceiro ano do Ensino médio. Com apenas 17 anos, ela pontuou aspectos importantes sobre o que significa viver em áreas de vulnerabilidade social como o Ibura. O sujeito 4, com 16 anos, é um jovem trans, bissexual, que se considera um homem preto cursando o segundo ano do Ensino médio. Sendo um homem trans preto disse se interessar profundamente por sua ancestralidade. De fato, de todos os sujeitos entrevistados, ele foi o único que trouxe explicitamente a questão racial e sua relação com a

⁵ A quantidade de jovens entrevistados deveu-se tão somente ao curto espaço de tempo para a investigação.

educação não formal. Por fim, o sujeito 5 é uma jovem de 18 anos que está cursando sua primeira graduação e se considera uma pessoa negra, cis e hetero. Ela evidenciou diversos aspectos importantes sobre a Educação não formal e como mesmo algumas organizações sociais se distanciam das áreas periféricas. Ela é quem mais parece estar envolvida em projetos no âmbito da Educação não formal, tendo lembrado que sua participação vem desde a infância até os dias atuais.

A escolha do modelo de entrevista semiestruturada se deu, pois, segundo Selltiz *et al* (1987, p. 79), esse instrumento permite “tocar em assuntos mais complexos e delicados”, uma vez que “quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais efetiva entre as duas partes”. Desse modo, este instrumento colabora na investigação de aspectos que dizem respeito às dimensões afetivas e valorativas dos sujeitos, permitindo identificar os significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. Isso é possível porque o uso desse tipo de entrevista permite que apareçam respostas mais espontâneas por parte dos entrevistados que, por sua vez, também podem propiciar algumas “questões inesperadas”, isto é, perguntas que não foram previstas inicialmente pelo/a entrevistador.

A análise dos dados seguiu as principais diretrizes metodológicas da chamada *análise de conteúdos*: análise prévia do material das entrevistas, após sua transcrição; exploração analítica do material de acordo com as categorias temáticas da pesquisa; e sistematização dos resultados por meio de inferências (interpretação controlada) obtidas diretamente da mensagem e do seu (Cf. Bardin, 1977). Com isso, entendemos que foi possível construir uma visão global do fenômeno delimitado, estabelecendo a partir dos dados uma relação entre os elementos teóricos mobilizados e as informações obtidas no trabalho de campo.

5. ANÁLISE DE DADOS

5.1 O cotidiano de jovens moradores das periferias e a percepção das situações de vulnerabilidade social

A primeira preocupação no contexto empírico da investigação foi buscar compreender o cotidiano das juventudes periféricas tal como experienciado pelos/as jovens moradores/as do bairro do Ibura. Nessa direção, indagamos quais eram suas vivências dentro da comunidade e os principais problemas enfrentados diariamente pelo simples fato de serem jovens periféricos. Nesse aspecto, o principal elemento ressaltado, pela maioria dos/as entrevistados/as, apontou para dificuldades vividas diariamente como o transporte público,

tendo em vista que esse elemento impacta diretamente na acessibilidade dos jovens às outras regiões da cidade.

Em seguida, os sujeitos apontaram problemas relacionados, nesta ordem, à segurança e ao saneamento básico. Esses seriam, em sua ótica, os “transportes, acessibilidade, segurança, saneamento básico, todos esses problemas são existentes...pegar um ônibus e até mesmo andar na rua com esgoto a céu aberto” (Sujeito 1). Mas, no conjunto, todos os sujeitos abordados fizeram referências diretas a determinados aspectos estruturais, como a infraestrutura de água e esgoto, a precariedade da pavimentação das ruas, bem como das instalações que servem de apoios aos serviços de saúde e das próprias escolas do bairro, o que, na sua perspectiva transmitem uma sensação concreta de que os jovens do Ibura “são marginalizados enquanto moradores de uma comunidade da periferia” (Sujeito 4). Há, portanto, uma visão compartilhada quanto à dimensão estrutural da vulnerabilidade social e como esse aspecto dificulta, em várias situações e contextos, a vida cotidiana dos indivíduos residentes na localidade. Mas, dentre os problemas estruturais enunciados a dificuldade de locomoção ganhou bastante relevância.

Ao longo das entrevistas, a questão do transporte figurou quase como um sinônimo para a percepção do processo de estigmatização que os moradores das periferias enfrentam, aparecendo ora relacionado, como vimos, ao transporte público, ora ao transtorno vivenciado com os aplicativos de transporte particulares. Vários entrevistados relataram suas dificuldades em acessar esse tipo de serviço que nomeia as periferias como “áreas de risco” e acabam por não ofertar carros ou motos para estas regiões em certos horários.

Outra coisa que você pode vivenciar, você querendo ou não, é você, por exemplo, tentar sair do Ibura... na verdade, pra sair até que tudo bem, mas pra você voltar pro Ibura, se você precisar de um carro particular ou uma moto é muito, muito difícil. Ninguém vem pro Ibura porque diz que é um bairro perigoso. Você passa horas tentando encontrar um motorista que aceite fazer a corrida para aqui por bairro. Eu sei que a maioria das pessoas que falam isso nunca vieram pra cá, mas, como eu falei, como todo mundo diz que é um bairro perigoso, você tem muita dificuldade mesmo de se deslocar pra cá, de conseguir transporte quando você precisa (Sujeito 3).

O transporte e o deslocamento para outras áreas da cidade apareceram então como os principais sinais, na perspectiva dos jovens entrevistados, de que a vulnerabilidade social por eles/as enfrentada não é algo próprio à condição juvenil, uma vez que estes “estigmas” afetam principalmente os moradores dos bairros periféricos. Situação que também é ressaltada nas pesquisas de Herschmann e Galvão (2008, p.207), para quem a relação pobreza-juventude vem sempre associada aos problemas sociais impulsionadores dos signos

de periculosidade e negatividade, o que influencia diretamente na apreensão da sua in/visibilidade no tecido social das cidades⁶. Porém, mais que isso, afeta como explicitam os/as jovens entrevistados/as, o cotidiano vivido em suas práticas mais banais e, ao mesmo tempo, vitais.

Em consonância com esse diagnóstico inicial, as entrevistas apontaram para uma perversa sinergia, uma vez que, na visão dos/as jovens, eles se tornam "suspeitos em potencial" pelo simples fato de serem jovens e moradores dos espaços periféricos.

Sim, são muitas as formas de discriminação. Não é só quando fala na cara da gente não, mas são também expressões no olhar. Tipo assim, nesse curso onde faço parte, é um curso pago! Aí pediram pra eu falar onde eu morava, pra eu me apresentar para os colegas da classe, e quando eu disse que morava no Ibura, eu senti na hora como se fosse uma exclusão, como se as pessoas... não sei explicar! Mas eu me senti..., eu tive assim, não sei dizer exatamente, mas foi uma sensação desagradável, entende? (Sujeito 2).

Ahhh sempre soltam uma piadinha!!! “Ah! esconde a bolsa, me salva”. “Ai, é do Ibura, esconde as coisas, senão rouba”. A gente sempre passa por esse tipo de situação. Sempre tem esse certo preconceito que todo mundo quer derrubar, mas que tem e tem muito. Tem gente que diz, assim dizendo que é brincando, fala: “É do Ibura? Ou é traficante ou é marginal”. Nunca, nunca associa uma pessoa do Ibura, um jovem daqui do Ibura com uma pessoa que estuda, uma pessoa que é inteligente, que está estudando pra poder ter uma vida melhor. É sempre associando a gente com coisa negativa (Sujeito 4).

Os depoimentos mostram como a discriminação e, no limite, a própria estigmatização estão presentes no dia a dia dos jovens, não só dentro da comunidade, mas também fora dela.

Os/As entrevistados/as disseram que, ao se identificarem como moradores do Ibura, os comentários são direcionados para associar suas existências apenas com aspectos negativos. Nessa mesma direção, o sujeito 5, quando indagado sobre as violências enfrentadas no contexto de vulnerabilidade social, não conseguia responder de imediato. Então eu propus reformular a pergunta, perguntando se ela achava que o Ibura fazia jus à sua “fama”. A resposta chamou nossa atenção porque, inicialmente, ela responde: “Sim, deve fazer” e começa a rir. Mas, logo em seguida, ela justifica afirmando que os problemas enfrentados pelos moradores acabam fazendo “parte da rotina”, o que leva “a gente a se acostumar, e aí quando a gente tá dentro do... isso vira assim a nossa vivência, e aí parece algo natural, entende?”. Perguntei, então, se tem como alterar essa situação, e ela concluiu dizendo que “até que uma pessoa de fora fale sobre ou a gente pense se essa realidade, que é

⁶ Em uma dimensão próxima, na sociedade latino-americana, por exemplo, existe uma percepção generalizada de que os jovens são indisciplinados, cujo comportamento é, em muitos casos, censurável e amplamente imprevisível. Como resultado, isso gera representações sociais de "cautela" e “perigo” que interferem negativamente tanto na percepção do seu reconhecimento como sujeitos plenos de direitos, como no seu acesso aos bens sociais (ver KLIKSBERG, 2006, p.396).

nossa, fosse de outra pessoa, de outros bairros, por exemplo, então, nesse ponto, a gente começa a desfazer aquelas ideias” (Sujeito 5).

Consideramos esse posicionamento importante, para os propósitos desta pesquisa, na medida em que a fala do Sujeito 5 traz à tona, por um lado, o processo de naturalização que atravessa as situações de vulnerabilidade social, afetando inclusive a percepção dos próprios sujeitos que são suas vítimas (Moignard, 2008). Esse é um caso muito comum nas periferias, por sofrerem diariamente o impacto das desigualdades e das discriminações, os indivíduos são levados a aceitar as vulnerabilidades sociais a partir de filtros normalizadores. Por outro lado, sua fala também evidencia o papel que a problematização dessas situações, no seu caso provocada pela própria entrevista, pode provocar na mudança de percepção dos sujeitos. O que nos leva ao ponto nodal de nossa investigação, o papel político-pedagógico das práticas educativas não formais na percepção da vulnerabilidade social pelos jovens.

5.2 A educação não formal: aprendizagens e transformações subjetivas

Passamos então a interrogar a vivência dos/as jovens entrevistados/as na e com a Educação não formal. Primeiro, solicitamos que eles/as falassem como se deram seus encontros com essas práticas, quais eram as suas expectativas. Curiosamente, todos/as os/as entrevistados/as afirmaram “ter boas vivências com a Educação não formal” (Sujeito 2; Sujeito 3; Sujeito 5). A maioria também enfatizou a importância das “formações a respeito de problemas enfrentados no dia a dia, formações sobre racismo e ancestralidade” (Sujeito 1). As formações foram, quase sempre, associadas à “ampliação e multiplicação de conhecimento” (Sujeito 4). Além disso, os sujeitos 1 e 5 permanecem voluntariamente envolvidos com projetos desenvolvidos na comunidade, ajudando moradores, crianças e outros jovens.

Eu participei de vários projetos. Participei do Mais Educação⁷, participei do Projovem Adolescente⁸, da Escola Aberta⁹. Mas a experiência que mais lembro foi da Etapas¹⁰. Eu ainda hoje faço parte da Etapas. Foi aí que conheci minha esposa. Eu me identifiquei com várias coisas que eles abordam lá, principalmente a preocupação com os problemas que a gente enfrenta dentro da comunidade. Foi daí que veio essa

⁷ O projeto mais educação foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Ele consiste em uma estratégia para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática (Mec, 2018)

⁸ É um projeto para jovens de 15 a 17 anos. Foi criado com o intuito de ampliar as oportunidades educacionais para jovens. O seu principal objetivo é garantir que os jovens não abandonem o sistema educativo e criar as condições para isso. (Araújo, 2014, p.103)

⁹ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia escolas públicas localizadas em áreas socialmente desfavorecidas a abrirem nos finais de semana para proporcionar atividades educativas, culturais, desportivas, de formação inicial profissional e de geração de rendimentos para estudantes e populações envolvidas (Mec, 2018)

¹⁰ organização sem fins lucrativos que atua no bairro do Ibura.

minha preocupação com os sistemas de vínculos, com as estratégias para ajudar os moradores (Sujeito 1).

Eu comecei a participar como voluntário e mantenho vínculos até hoje. O primeiro contato que eu tive foi dentro da própria comunidade. Antes eu era uma criança “assistida”, era um projeto. Mas depois passei a me voluntariar. Pra mim, o mais importante é como nesses projetos foi se criando um senso de... um senso de justiça. Eu passei a ter esse senso de justiça. Hoje entendo melhor a importância do que é o trabalho voluntário. E de... isso é uma coisa bem interessante... tipo, isso deu sentido à minha vida. Por isso, que eu tive a iniciativa para participar com eles como voluntário (Sujeito 5).

Esses depoimentos ressoam a defesa de Gohn (2006) de que a Educação não formal impacta diretamente na percepção dos sujeitos como atores políticos dentro de seus contextos de pertencimento, sensibilizando não apenas para o agir em grupos, agir coletivamente, mas principalmente influenciando sua percepção dos problemas sociais. No caso dos sujeitos que entrevistamos, as práticas educativas não formais contribuíram menos para o desenvolvimento de habilidades ou competências técnicas, e muito mais para despertar o desejo dos próprios sujeitos em multiplicar os saberes e as aprendizagens vividas.

Todo mundo que entrou no projeto, no começo entrou com a cabeça de que “vai ser só palestra e bla bla bla”. Mas foi uma coisa totalmente diferente. A gente pode ouvir pessoas diferentes, conhecer pessoas do próprio bairro que a gente não tinha contato, às vezes, com pessoas que frequentam nossa escola, mas que a gente não tinha relação. Então, esses contatos, essas relações, foi isso que me surpreendeu. Foi muito bom, mudou minha vida (Sujeito 3).

A expressão “mudou minha vida” apareceu várias vezes ao longo das entrevistas. A princípio, pode parecer uma afirmação exagerada, talvez, uma expressão mais retórica, tendo em vista o contexto da própria entrevista. No entanto, como qualquer pessoa envolvida com a Educação não formal rapidamente aprende, essa expressão aponta para uma das percepções mais enraizadas em quem participa de ações educativas não formais. Os sujeitos afirmam, nas entrevistas, que não saíram dos projetos do mesmo modo como entraram. Todos testemunham, de diferentes formas, as mudanças existenciais vividas. Desde “aprender a enfrentar os problemas pessoais” (Sujeito 2) e “compreender a pensar criticamente os problemas da comunidade” (Sujeito 4), até “adquirir um desejo não só de lutar para resolver os problemas do Ibura, mas falar das potencialidades que existem na comunidade” (Sujeito 3), a Educação não formal parece contribuir para que eles/as redimensionaram o sentido de suas próprias vidas.

Foi uma das experiências mais importantes da minha vida. Foi realmente muito bom, pois como eu falei, eu aprendi muitas coisas, tive muitas oportunidades para

aprender. Mas, o mais importante é que comecei a enxergar as coisas que são absurdas e que os moradores daqui passam. Eu também meio que não sabia colocar minha opinião, não tinha minha própria voz. Foi realmente uma mudança em todos os sentidos da minha vida (Sujeito 2).

Sim, mudou. Mudou minha vida, meu jeito de pensar sobre minhas questões, as questões da comunidade, da sociedade em geral; mudou de tal forma que fez com que eu passasse a ver os problemas de outra forma, instigando a fazer uma crítica construtiva, falar mas também buscar resolver sobre o que está sendo criticado. Foi como se eu virasse outra pessoa (Sujeito 1).

Tocamos aí uma das dimensões mais sensíveis da Educação não formal, isto é, seu impacto nos processos de subjetivação. Nossos/as entrevistados/as são bastante incisivos em declarar como a participação nos projetos e ações da Educação não formal, eles/as passaram a assumir uma outra compreensão e uma outra valorização de si próprios.

Foi muito importante. Poder saber da história dos nossos antepassados; saber dos meus direitos como pessoa; e saber onde é que eu posso chegar. Na minha cabeça eu só podia permanecer onde eu estou, não via as opções que eu podia escolher tanto pessoal como profissional. Foi como se se abrissem novos caminhos pra mim. Eu descobri novos talentos, passei a me ver de forma totalmente diferente, a sonhar e desejar coisas que não sabia. Aprendi que não preciso aceitar os preconceitos, que posso lutar para ser reconhecido porque eu tenho os mesmos direitos que todo mundo tem (Sujeito 4).

Assim, dentre as aprendizagens destacadas com a Educação não formal, por um lado, os/as entrevistados/as pontuaram uma maior compreensão da realidade social e dos problemas enfrentados pela própria comunidade: “Olha. Antes parecia ser algo distante, sabe? Tipo... como se a gente não fosse parte da nossa realidade. Mas com os projetos isso mudou muito” (Sujeito 5). Por outro lado, a Educação não formal parece impactar na própria percepção que os/as jovens têm de si mesmos tanto no plano pessoal, como no político e social.

O [Sujeito 1] de hoje mudou bastante comparado ao passado [Risos]. Participar dos projetos me ajudou de tal forma que chega até ser inexplicável. Tudo que eu aprendi me deixou mais vivo e atento. Passei a compreender várias coisas que eu nem sequer enxergava (Sujeito 1).

Foi unânime, portanto, a compreensão de que “a maioria dos jovens do Ibura se interessa por projetos sociais até porque nem sempre a gente tem essa oportunidade” (Sujeito 5); e que, ao contrário do que as pessoas pensam dos jovens das periferias, que são acomodados, que não participam e não se envolvem com os problemas, “quando chega um projeto social o jovem daqui sempre se interessa, os jovens daqui eles se incluem, sabe? O

jovem sempre quer participar, sempre quer estar no movimento, porque é uma coisa que ensina, que movimento, que abrange nossos pensamentos, né?” (Sujeito 4).

Contudo, em um certo momento das entrevistas, quando discutimos exatamente o interesse dos jovens do Ibura em participar dos projetos que têm sido desenvolvidos na comunidade pelas organizações sociais, uma informação me deixou preocupada. Eles/as nos relataram que, recentemente, tem havido uma diminuição nesses projetos em decorrência de “um distanciamento das periferias” (Sujeito 1). Nas entrevistas emergiu a percepção de que muitas organizações estão deixando de oferecer ações educativas na comunidade, que os projetos têm diminuído, e “tipo, os jovens não... eles não conseguem ter muito acesso” (Sujeito 5). Esse foi um elemento que não estava em nosso horizonte de tematização. Partimos do pressuposto que estávamos diante de uma ampliação do interesse na Educação não formal. No entanto, no campo empírico, percebemos que esse interesse é mais no campo acadêmico. Pelo menos, no Ibura, a percepção dos jovens é que, ao contrário, tem ocorrido uma diminuição nas ações ofertadas, e mais que isso vem ocorrendo um distanciamento das organizações de algumas áreas de vulnerabilidade social da cidade, o que é algo bastante preocupante.

Obviamente, estamos cientes dos limites quantitativos e qualitativos de nosso estudo. Mesmo assim, essa percepção dos/as jovens entrevistados/as me deixou inquieta, e, talvez, mereça estudos mais aprofundados. Pois, como afirmamos inicialmente, tanto a minha experiência pessoal como a literatura tem apontado que a Educação não formal tem um papel significativo na formação de sujeitos participativos, éticos e com senso de responsabilidade consigo e com os outros; sujeitos que se preocupam com a pluralidade e a justiça social; estes são elementos essenciais para a construção de uma esfera pública democrática, além de um dispositivo para que as juventudes periféricas lutem pelos seus direitos (Gohn, 2006).

É verdade. Hoje, eu consigo ocupar espaços que, historicamente... se for seguir o ciclo comum do que é o nosso sistema capitalista, eu não deveria estar nestes espaços, sabe? Eles não seriam pra mim. Não no sentido de que não é, de fato, pra mim. Mas isso é o que está posto na sociedade atual que quer manter o jovem periférico fora desses espaços de participação que ainda não são acessíveis pra maioria dos jovens das comunidades. Então a gente precisa, tipo, lutar muito e se esforçar e correr atrás do que uma pessoa que mora, sei lá, num bairro mais privilegiado. Porque tudo já acontece lá, né? (Sujeito 5).

Como indica Gohn (2006), a Educação não formal permite aos jovens aprenderem "no mundo vivo" por meio de um processo de experiências compartilhadas nos espaços e nas ações coletivas cotidianas. Essas aprendizagens implica respeitar as diferenças, conviver e respeitar as posições distintas das suas, construindo uma identidade coletiva.

O que eu posso te dizer é que eu sempre fui uma pessoa de ouvir, mas nunca fui de parar pra ouvir de verdade o que as outras pessoas pensavam, tentando realmente entender suas posições mesmo sendo diferentes das minhas. Mas depois que tivemos umas conversas lá no projeto sobre preconceito, sobre discriminação, eu realmente comecei a ouvir as pessoas e tentar entender o lado de outras pessoas. Isso foi algo muito importante pra mim. Também aprendi a questionar as coisas que antes eu não estranhava, não perguntava o porquê daquilo. Então tudo isso me ajudou a compreender tanto o meu lado quanto o das outras pessoas e a ser mais gentil com quem precisa (Sujeito 3).

[...] Olha se eu não participasse do projeto, se eu não tivesse participado dos vários projetos que eu participei, eu acho que também não me aceitaria como eu me aceito hoje. Falo isso pelo fato de eu ser gay. O projeto, nesse ponto, me ensinou que eu posso ser quem eu quiser, que o que eu faço ou deixo de fazer da minha sexualidade não é da conta de ninguém. Eu tenho o livre arbítrio, embora sempre precise também respeitar o espaço das outras pessoas. E tudo isso me fez também que não só seu, que tem outras pessoas que também passam pelas situações ruins que eu passo por conta de seu ser gay. Então o projeto me deu também essa visão de coletividade (Sujeito 2).

Foram muitas coisas que aprendi e vivi, mas principalmente me ajudou a descobrir minha sexualidade, meu gênero, descobrir mais sobre dignidade menstrual... ter mais experiências, mais amadurecimento coletivo (Sujeito 4).

Mais uma vez: lendo ou ouvindo esses depoimentos, podemos ter uma sensação de que se trata de experiências banais. Mas, para quem convive com esses sujeitos, sobretudo com adolescentes e jovens das comunidades periféricas, é possível sentir a potência implicada nesses registros. Pudemos observar, através dos relatos que a participação em atividades educativas não formais efetivamente proporcionam aos indivíduos tanto um senso crítico, que os fez conhecer seus direitos e deveres, quanto uma transformação subjetiva que afetou de forma sensível o próprio modo como eles/as se reconhecem sujeitos periféricos, capazes de pensar, propor e realizar mudanças reais em suas comunidades de pertencimento, alterando as condições de segregação e as situações de vulnerabilidade que enfrentam no seu cotidiano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados brevemente discutidos neste artigo nos permitem a identificação da influência que a Educação não formal exerce na construção pessoal e/ou profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social residentes no bairro do Ibura. Tivemos como fundamento teórico principal algumas obras desenvolvidas pela professora Maria da Glória Gohn, que defende que a Educação não formal quando ministrada em regiões de vulnerabilidade social proporciona melhor entrosamento do indivíduo com o grupo, potencializa seus saberes e ensina novos meios de encarar o mundo (Gohn, 2006).

Nossa intenção de contextualizar as principais dimensões que configuram o papel político-pedagógico da Educação não formal nos permitiu analisar com mais clareza esse eixo educacional, sua definição, suas metas, metodologias e seus benefícios quando inserido na periferia. Este levantamento teórico nos possibilitou contrastar, com o auxílio das entrevistas semiestruturadas, se a teoria apresentada por Gohn é relevante para a prática ou é algo distante. Ao longo do trabalho pode-se observar que ambas conversam entre si, o que era defendido por Maria da Glória Gohn também era apresentado nas falas dos sujeitos entrevistados.

Ao mapearmos as percepções que jovens participantes de projetos educativos não formais têm acerca da sua própria situação de vulnerabilidade, obtivemos relatos que contavam suas vivências e experiências do dia a dia, onde, foi apontado dificuldades estruturais e sociais como discriminação, esteriotipos, falta de segurança e de transporte, mostrando que a realidade que permeia a vida dessa juventude periférica não é benéfica para seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional, pois o contexto atual deles/delas não possibilita oportunidades favoráveis.

A análise de como os jovens em situação de vulnerabilidade social, moradores da comunidade do Ibura, percebem a influência e o papel da Educação não formal nos levou a compreender que os sujeitos reconhecem os benefícios da mesma e percebem mudanças sociais, educacionais e políticas nas suas vidas. Foi confirmado então, que a Educação não formal traz mudanças para a vida daqueles que participam dela, seja na vida pessoal, profissional ou social. Ela faz com que o indivíduo desenvolva senso crítico; faz com que eles conheçam seus direitos e deveres; aprendam a ouvir e em consequência desses benefícios acabam ocupando espaço que são negados aos jovens de periferias, por conta da segregação que enfrentam no seu cotidiano. Assim, defendemos que a Educação não formal possui influência significativa sobre os jovens que a frequentam, tornando-se uma educação favorável para a juventude.

Decerto, que este estudo não cobriu todos os elementos envolvidos na Educação não formal e não se aprofundou em todas as influências que ela exerce na juventude periférica. Há ainda várias vertentes a serem analisadas como, o aprofundamento teórico sobre as seis dimensões citada por Maria da Glória Gohn, as perspectivas dos educadores sociais a respeito da influência que a educação não formal exerce nos seus participantes e entre outros. Porém, esperamos ter contribuído para melhor compreensão sobre a Educação não formal e seu papel político pedagógico em áreas de vulnerabilidades sociais.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. *UNESCO, BID*. Brasília, 2002.192 p.

AMARAL, João Joaquim Freitas. *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. CE: Universidade Federal do Ceará. Fortaleza,2007. Disponível em: [Microsoft Word - Bibliografia 20070813.doc](#) Acesso em: 09 abr. 2023

AMADOR, Pedro Augusto. SIMÃO DE FREITAS, Alexandre. *As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a Rede Coque Vive*. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ARAUJO, Marilene Bento. *Investigando o Projovem adolescente como estratégia de inclusão socioeducacional de adolescentes no município de Vitória*. Dissertação. mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia, Vitória, 2014.

AZEVEDO, Alta Jeane da Silva. *As formas de resistência aos processos de despolitização no campo da educação não formal: narrativas de educadores/as sociais*. 2013. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco,Recife,2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977.

BENZAQUEN, Júlia Figueiredo *A socialização para cooperação: uma análise de práticas de educação não-formal*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade federal de pernambuco, Recife, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. *Estatuto da Juventude*. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012*. Brasília, 2012.

CASTRO, Elisa Guaraná; CARMEM MACEDO, Severine. *Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementaridade, desafios e diferenças*. Direito e práxis, Rio de Janeiro, ano 2019, n. 2, p. 1214-1238, 2019. Disponível em:[*Microsoft Word - 15. Guaraná de Castro_1214-1238_FINAL.docx \(scielo.br\)](#) . Acesso em: 30 mar. 2023.

CONRADO, Júlio César da Silva; SILVA, Maria Eliza de Melo; SIMÃO DE FREITAS, Alexandre. *Educação Não Formal e Protagonismo Juvenil: Uma análise da Pedagogia da Presença na Formação de Jovens em Situação de Vulnerabilidade e Violação de Direitos*.

Trabalho de Conclusão de curso. Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco 2006.1.

CAVALCANTI, Rossana Tenório. *Dom, associações e formação humana : memórias de um jovem participante de projetos sociais*. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

CANDEIAS, Paulo Roberto Pergentino das. *Os saberes da escola Gigante do Samba*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CRISTINA, Jacelma. *informativo cooperação comunitária* . IBURA: Um Bairro Com História!. [S.l.]. blogger.com, 2010. Disponível em: <https://cooperacaocomunitaria.blogspot.com/2010/06/ibura-um-bairro-com-historia.html>.

Acesso em: 25 abr. 2023.

DANTAS, Inácio Alves Neto. *Arte, mediação e experiência: um estudo sobre as práticas pedagógicas do Paço do Frevo*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, juventude: pelos outros e por elas mesmas*. UNESCO Brasil, 2009.

FREITAS, Emília Patrícia de. *A formação do arte/educador que atua com ensino de arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do terceiro setor localizadas na região metropolitana do Recife*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Gabatz, C. (2014). Reflexões sobre Exclusão e Vulnerabilidade Social no Brasil Contemporâneo. *Sociedade Em Debate*, 21(1), 33-49.

GOHN, Maria Glória. Educação não-formal e o papel do educador (a) social. *Meta: Avaliação*, v. 1, n. 1, 2009, p. 28-43

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal na pedagogia social*. scielo proceedings, 2006. Disponível em: [Congresso Internacional de Pedagogia Social - Educação não-formal na pedagogia social \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/congresso-internacional-de-pedagogia-social-educacao-nao-formal-na-pedagogia-social) Acesso em: 20 fev. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*, v. 2, n. 1, 2014.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. Edições Loyola, 1997.

GOHN, Maria Da Glória. Educação não formal: um novo campo de atuação. *ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, 1998, v. 6, 21, 11-526 p.

GONDIN, Denis Foster; MENEZES, Vilde Gomes. *Dojô: espaço de educação*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

GUERRA, Raphael. Com o mês mais sangrento em 41 meses, veja ranking dos bairros mais violentos do Recife. *Jornal do Comercio*,2021. Disponível em: <https://ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 22 mar. 2023.

HERSCHMANN, Michael. GALVÃO, Mariana. *Algumas considerações sobre a cultura do Hip Hop no Brasil hoje*. São Paulo. EDUC, p.195-210.2008

INFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS | Prefeitura do Recife. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/pagina/informacoes-socioeconomicas#rodape-pcr>. Acesso em: 22 mar. 2023

Juventude no Brasil. *Unesco*, Brasil, 2023. Disponível em: <[Juventude do Brasil | UNESCO](#)>. Acesso em 16 mar.2023.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *De La Cepal*. Santiago do Chile,2001, n.75, p.171-189.

KLIKBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe : as grandes interrogações. *Revista de administração pública*, Rio de Janeiro,2006, p. 9009-942.

LEITÃO, Ângela Bezerra de Souza. *Museus de ciência: espaços não formais da construção de aprendizagens*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.2009.

MARIA, Laura. *vulnerabilidade social*. 22 ago. 2005. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/atlasdh/doc/analiticos/Vulnerabilidade%20Social.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MACEDO, Rosa Maria Stefanini; KUBLIKOWSKI, Ida. Valores positivos e desenvolvimento adolescente: perfil de jovens paulistanos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 2009, 14, 689-698.

MACHADO, Amália. Análise de conteúdo da Bardin em TRÊS ETAPAS SIMPLES!. [S.l.]. *academicaclub*,2021. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/an%C3%A1lise-de-c%C3%B3n-te%C3%B3n-do-da-bardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MALTA, Jonathas Eduardo Luna. *educação do corpo e para o esporte e lazer na Moscouzinha (1947 – 1951)*. Dissertação , Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.,2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa mais educação*, portal.mec, 2018. Disponível em: [Programa Novo Mais Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 04 de setembro de 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa Escola Aberta, portal.mec, 2018. Disponível em: [Programa Escola Aberta - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br) Acesso em: 04 de setembro de 2023

MINAYO, Maria Cecília. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOIGNARD, B. *fabriques de délinquance*. Recherches comparatives en France et au Brésil. Paris: PUF, 2008.

OLIVEIRA, Jailze de santos. *Práticas de Letramento e Interação Sócio-Cultural: Um olhar sobre a experiência da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PAIS, José Machado. *A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse*. Saúde Soc. São Paulo, 2009. v.18, n.3, p.371-381.

PINTO, de Souza Santos Gama, Entre bio e necropolítica: segregação sócio-espacial e violação de direitos nas periferias da cidade do rio de janeiro. revista fides, Rio de Janeiro, 2021, v. 12, n. 1, p. 763-779.

PINTO, Anna Carolina. Mbembe e novas perspectivas sobre a tanatopolítica e direito penal do inimigo. *Confluências-Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*. Niterói, 2020, v.22, n.1. p.21-36

QUEIROZ, Anderson Wallace Nascimento de. *Jogando bola, fazendo história: a educação no bairro dos Coelhos (2008 – 2012)*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Karlayne Amanda Costa dos; NEBBERING, Veruska de Souza Neres; PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa. *A contribuição da educação não formal na vida de jovens e adolescentes a partir de sua inserção na ong/movimento social e cultural cores do amanhã*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Bruno Alison; FREIRE, Eleta de Carvalho. *Brasília teimosa bairro educador: contribuições da educação não formal ao processo de escolarização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, José Carlos Gomes da. Juventude e segregação urbana na cidade de São Paulo.: os números da vulnerabilidade juvenil e a percepção musical dos rappers. *Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, 1, 2007.

SILVA, Laudielcio Ferreira Maciel da. *A educação ambiental de Pernambuco (1979 a 1988)*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Reginaldo José da. *A Cartilha do Camponês, o Documento “BENÇA, MÃE!” E sua Recepção pela Liga Camponesa do Engenho Galiléia*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOARES, Alexandre. *Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios*. Cortez Editora. São Paulo, 2010

SELLTIZ, Wrightsman. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Trad. Maria Martha Hubner de Oliveira. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. Atlas, 10. Ed. São Paulo, 2009.

XAVIER, Luciene Pontes; CARVALHO, Livia Marques. *O Ensino da arte no programa de formação do jovem artesão na Unidade Piedade do Movimento Pró-Criança*. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

YIN. Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.