



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SILVIA LUCIA LOPES BENEVIDES**

**TRÂNSITOS CURRICULARES DOS JOVENS POPULARES NA  
ESCOLA**

João Pessoa

2017

SILVIA LUCIA LOPES BENEVIDES

**TRÂNSITOS CURRICULARES DOS JOVENS POPULARES NA  
ESCOLA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

João Pessoa

2017

B465t Benevides, Silvia Lucia Lopes.  
Trânsitos curriculares dos jovens populares na escola /  
Silvia Lucia Lopes Benevides.- João Pessoa, 2017.  
151 f. : il.-

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luiz Gonzaga Gonçalves.  
Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Jovens Populares. 3. Currículo - Jovens.  
4. Cultura. 5. Intercrítica. 6. Mediação Docente. I. Título.

UFPB/BC

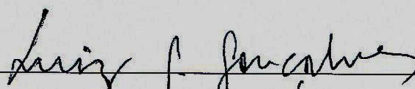
CDU – 37(043)

SILVIA LUCIA LOPES BENEVIDES

**TRÂNSITOS CURRICULARES DOS JOVENS POPULARES  
NA ESCOLA**

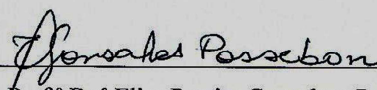
*Aprovada* em 16/02/2017

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

Orientador- PPGE/UFPB



Prof.ª Dr.ª Elisa Pereira Gonsalves Possebon

Examinador interno- PPGE/UFPB



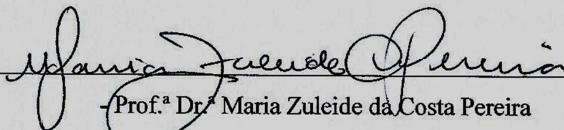
Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva-

Examinador externo - PPGES/UFSB



Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Examinador externo- PPGEdu/UFRGS



Prof.ª Dr.ª Maria Zuleide da Costa Pereira

Examinadora externa - PPGE/UFPB

Aos jovens estudantes valencianos e seus professores que, em meio às suas lutas e labutas, demonstram que a escola continua sendo um espaço de desejos e apostas.

A minha neta Maria Rita que chega nesse momento com mais uma lição de vida.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio fundamental em mais esse momento da minha vida.

Aos alunos, professores e funcionários do Colégio Estadual Hermínio Manoel de Jesus e do Colégio Estadual Gentil Paraíso Martins, em especial às suas respectivas diretoras Claudiana Pereira e Claudia Tomé de Sousa por toda receptividade e apoio.

Ao professor Luiz Gonzaga Gonçalves, por mais essa oportunidade de compartilhar sua sabedoria, sensibilidade e profissionalismo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, em especial aos docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas: Edineide Jezine, Edna Brennard, Emília Prestes, Severino da Silva, Jorge Hermida Aveiro e José Francisco de Melo Neto.

Aos funcionários do PPGE/UFPB pelos serviços prestados e atenção.

Aos colegas da turma 33, do mestrado e doutorado, pelos momentos de aprendizado.

Aos professores que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa de tese, pela fundamental contribuição no desenvolvimento do trabalho: Elisa Pereira Gonsalves Possebon, Maria Zuleide da Costa Pereira, Álamo Pimentel, José Jaime Zitkoski e Wojciech Andrzej Kulesza.

A Universidade do Estado da Bahia- UNEB, por minha liberação para o curso e pela bolsa para os estudos.

Aos colegas do DEDC XV, professores e funcionários, em especial a Tarcísio Hilário de Jesus Silva pela curiosidade e conversas sobre o tema de pesquisa e a Reginaldo Araújo pela ajuda no meu deslocamento para às escolas.

A amiga Cleidiane Mauricio dos Santos, pela acolhida na sua residência durante toda a pesquisa e por ter tornado esses momentos mais leves, com a sua amizade e agradável companhia.

Me gustan los estudiantes  
Que rugen como los ventos  
Cuando les meten al oído  
Sotanas y regimientos  
Pajarillos libertarios  
Igual que los elementos  
Caramba y zamba la cosa  
Qué viva lo experimento.

(VIOLETA PARRA- Me Gustan Los Estudiantes)

## RESUMO

BENEVIDES, S.L.L. Trânsitos curriculares dos jovens populares na escola. 2017.151 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2017.

O estudo se justifica pela necessidade de contemplar, nos currículos, as demandas formativas e existenciais dos jovens populares. Fazendo uso da terminologia trânsitos curriculares, pretendemos contrapor os conceitos de referências e itinerários culturais perspectivados por Bourdieu (2013). Buscamos interpretar os movimentos ou trânsitos operados pelos alunos e a contextualização dos cercamentos simbólicos realizados pelos professores, por força de sua função mediadora dos universos culturais presentes, atentando para a tensão existente entre o arbitrário cultural que se tenta inculcar nas formas de pensamentos e métodos de ensino e as múltiplas referências culturais que se revelam e se expressam nos atos do currículo. Lançamos mão do marco de uma hermenêutica intercrítica, fundamentando-nos, em especial, em Atlan (1994) e Morin (1997) e construímos nosso viés metodológico a partir de Freire (1984; 1994; 2005) e Thompson (2002). Salientamos que elucidar e evidenciar a maneira com que as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelos indivíduos, que a produzem e a recebem no curso das suas vidas diárias, constituem-se chave para reinventar o alcance das matrizes curriculares, abrindo um diálogo com as fontes bem-sucedidas dos saberes populares. Fica evidenciada nos trânsitos pelos currículos escolares, a luta dos jovens populares por afirmação, significado, identidade e direito de serem e se perceberem como autores das suas existencialidades. Expressam uma episteme relacional e demonstram que o que buscam na escola não é diferente do que buscam na vida: experimentação, boa aceitação, convivência, crédito, direito ao consumo, reconhecimento e segurança.

Palavras-chave: Jovens populares. Currículo. Cultura. Intercrítica. Mediação docente.

## RÉSUMÉ

BENEVIDES, S.L.L. Transits curriculaires des jeunes populaires à l'école. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2017.

L'étude est justifiée pour le besoin de contempler, dans le curriculum, les demandes formatrices et existentielles des jeunes populaires. Faisant usage de la terminologie des transits de programmes d'études, l'étude vise à contrer les concepts de références et itinéraires culturels mis en perspective par Bourdieu (2013). Cherche à interpréter les mouvements ou transits opérés par les élèves et la contextualisation des clôtures symboliques faite par les enseignants, en vertu de son rôle de médiateur des univers culturels présents, soulignant la tension entre l'arbitraire culturel, qu'on tente d'instiller dans les formes des pensées, et les méthodes d'enseignement et de multiples références culturelles qui révèlent et s'expriment dans les actes du curriculum. L'étude jette la main du cadre d'une herméneutique intercritique, étant basée dans Atlan (1994) et Morin (1997) et construit son biais méthodologique à partir de Freire (1984; 1994; 2005) et Thompson (2002). L'étude souligne que élucider et mettre en évidence la façon dont les formes symboliques sont interprétées et comprises par les personnes qui les produisent et les reçoivent au cours de leurs vie quotidienne est la clé pour réinventer la portée des matrices du curriculum, ouvrant un dialogue avec les sources réussies des savoirs populaires. Il a été mis en évidence dans les transits par les programmes scolaires la lutte des jeunes populaires par affirmation, sens, identité et le droit à être et à se percevoir comme auteurs de leurs existentialités. Ils expriment une épistémè relationnelle et démontrent que ce qu'ils cherchent à l'école ne diffère pas de ce qu'ils cherchent dans la vie: une bonne acceptation, la convivialité, le crédit, les droits des consommateurs, la reconnaissance et la sécurité.

Mots-clés: Jeunes populaires. Curriculum. Culture. Intercritique. Médiation de l'enseignant.

## ABSTRACT

BENEVIDES, S.L.L. Curricular transits of popular youths on school. 2017.151 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba- UFPB, João Pessoa, 2017.

The study justifies itself by the need of contemplating, into the curriculums, to the formative and existential demands of the popular youth. Making use of the terminology curricular transit, the study aims to compare the cultural concepts of references and itineraries put in perspective by Bourdieu (2013). It seeks to interpret the movements or transits made by the students and the contextualization of the symbolic fences made by the teachers, by virtue of their role as mediators of the cultural universes present, stressing the tension between cultural arbitrariness that one tries to instill in the forms of thought, and the teaching methods and multiple cultural references that reveal and express themselves in the acts of the curriculum. We made use of a landmark of an intercultural hermeneutic, being based in Atlan (1994) and Morin (1997) and constructs its methodological bias from Freire (1984, 1994, 2005) and Thompson (2002). The study points out that elucidating and highlighting how symbolic forms are interpreted and understood by the people who produce and receive symbolic forms during their daily lives is the key to reinventing the scope of curriculum matrices, with the successful sources of popular knowledge. It was highlighted in the transits by the school programs the fight of the popular youths by affirmation, sense, identity and the right to be and to perceive themselves as authors of their existentialities. They express a relational epistemic and demonstrate that what they seek in school does not differ from what they seek in life: good acceptance, conviviality, credit, consumer rights, recognition and security.

Key words: Popular youth. Curriculum. Culture. Intercultural. Teacher's mediation.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS NO TEXTO

<b>Tabela 01:</b>	POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VALENÇA .....	<b>70</b>
<b>Tabela 02:</b>	POPULAÇÃO: LOCALIZAÇÃO/FAIXA ETÁRIA .....	<b>71</b>
<b>Tabela 03:</b>	MAPA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VALENÇA .....	<b>71</b>
<b>Quadro 01:</b>	HERMENÊUTICA INTERCRÍTICA A PARTIR DE FREIRE E THOMPSON - DINÂMICA DA PESQUISA .....	<b>61</b>
<b>Quadro 02:</b>	INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE TEMÁTICA: FREIRE E BARDIN - RELAÇÃO COM O SABER .....	<b>77</b>
<b>Quadro 03:</b>	INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE TEMÁTICA: FREIRE E BARDIN - RELAÇÃO COM A ESCOLA .....	<b>78</b>
<b>Quadro 04:</b>	INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE TEMÁTICA: FREIRE E BARDIN - RELAÇÃO COM O OUTRO .....	<b>79</b>

## LISTA DE SIGLAS

BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
CEB-	Câmara de Educação Básica
CEE-	Conselho Estadual de Educação
CFE-	Conselho Federal de Educação
CNE-	Conselho Nacional de Educação
EF-	Ensino Fundamental
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
ETI-	Escolas de Tempo Integral
HP-	Hermenêutica de Profundidade
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM-	Índice de Desenvolvimento Humano Médio
INAF-	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases
MDA-	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MCP-	Movimento de Cultura Popular
MEC-	Ministério de Educação e Cultura
P-	Pesquisador
PNE-	Plano Nacional de Educação
PNJ-	Política Nacional de Juventude
PPP-	Projetos Políticos Pedagógicos
SDT-	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEC-	Secretaria de Educação
SP-	Sujeitos Populares
TCLE-	Termo de Compromisso Livre Esclarecido
UFBA-	Universidade Federal da Bahia
UNEB-	Universidade do Estado da Bahia
OPS-	Organização Pan-Americana da Saúde
OMS-	Organização Mundial da Saúde

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	10
1	<b>O ACESSO AOS PRETENSOS SABERES UNIVERSAIS EM UMA ESCOLA CULTURALMENTE PLURAL .....</b>	21
1.1	O QUE É SUSCETÍVEL DE SER ENSINADO AOS JOVENS POPULARES .....	29
1.2	BASES ONDE SÃO CONSTRUÍDOS OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	33
2	<b>O MUNDO DE SIGNIFICADOS DOS JOVENS POPULARES COMO MODOS DE APRESENTAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS .....</b>	45
2.1	EMERGÊNCIA NA CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE FREIRE E THOMPSON .....	48
2.1.1	A Hermenêutica Crítica de Freire .....	49
2.1.2	A Hermenêutica de Profundidade de Thompson .....	52
2.1.3	Pontos de divergências entre Thompson e Freire .....	57
2.1.4	Desenho da pesquisa: releitura da hermenêutica de profundidade de Thompson a partir de Freire .....	59
3	<b>PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS: OS TRÂNSITOS CURRICULARES DOS JOVENS POPULARES ATRAVÉS DA HERMENÊUTICA .....</b>	62
3.1	FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA .....	62
3.2	HERMENÊUTICA DO COTIDIANO/INTERPRETAÇÃO DA DOXA..	64
3.3	COMPREENDENDO A AÇÃO SOCIAL NO SEU CONTEXTO .....	68
3.4	A ANÁLISE FORMAL OU DISCURSIVA DA COMUNICAÇÃO .....	74
3.4.1	A escola sob o olhar dos alunos: para início de conversa .....	80
3.4.2	Na pista dos sentidos: a escola me ajuda a fazer amigos .....	93
4	<b>A AUTO-ORGANIZAÇÃO CULTURAL DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS CULTURAS JOVENS .....</b>	107
4.1	UM DIÁLOGO HERMENÊUTICO ENTRE A CULTURA ESCOLAR E AS CULTURAS DOS JOVENS POPULARES .....	125
5	<b>DINÂMICA DE RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA MEDIADA PELA ATIVIDADE COTIDIANA .....</b>	132
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	137
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	141

## INTRODUÇÃO

Com os sentidos presentes na Pedagogia e na didática, relacionados à ideia de ensino enquanto ação de conduzir, transportar, guiar ou orientar o educando, temos a intenção, com o presente estudo, interrogar os construtos teóricos e práticos que justificam tais sentidos e que repercutem nas referências e na ordem gnosiológica adotadas pela escola. Na história evolutiva da humanidade, como descreve Cambi (1999), os modelos de aprendizagem por imitação vão redefinindo-se simultaneamente em processos de aprendizagem e transformação, agregam-se a linguagem oral e depois a escrita transformando as práticas de processos operativos em transmissão de saberes discursivos. Essas dinâmicas de efeitos aprendentes passam a reclamar uma institucionalização, um local destinado a transmitir a tradição na sua articulação de saberes diversos. Nasce assim a escola (CAMBI, 1999, p.61).

Vale lembrar que, etimologicamente, a palavra escola vem do Grego, *skholé* significando: lugar do ócio, tempo livre. Bem diferente da conotação que a escola assume hoje, possuía sentido contrário à “*ascholia* (ocupação), atividade realizada não para si mesmo, mas para se conseguir alguma coisa” (COELHO NETO, 2000, p. 145). O trabalho na Grécia era visto como indigno, sendo assim, o ócio (*skholé*) significava despreendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e à sabedoria.

O ócio significava, para os antigos, a forma nobre e digna de ocupar o tempo livre com o lazer, a arte do governo e a reflexão, ficando as atividades relacionadas diretamente com a sobrevivência material a cargo dos escravos, cujas funções eram consideradas desprezíveis. Promove-se a separação entre trabalho manual e intelectual, “entre os que mandam – e, portanto, pensam, concebem, inventam – e os que só obedecem e executam” (KUPSTAS, 1998, p.09).

O sentido dado à palavra escola, para Coelho Neto (2008) vem historicamente, passando por um processo de “degeneração e deturpação promovidos pelas tendências utilitaristas [...]” (COELHO NETO, 2000, p. 145). De um lugar onde alguém passa um tempo livre, a um lugar onde as pessoas são instruídas na arte, ciências e linguagem, mais tarde se reverte em lugar onde se dá qualquer tipo de instrução, inclusive a técnica e, finalmente, passa a significar instituição educacional (COELHO NETO, 2000, p. 145).

Ao assumir a forma de instituição moderna, no século XVIII e começo do século XIX, no Ocidente, como observam Masschelein e Simons (2013, p. 106) a escola/instituição, em detrimento de ser um lugar de criação, onde se pratica e experimenta o tempo livre, passa a ser um lugar de sobrevalorização social, tendo o seu tempo e espaço domesticado para formar homens e mentes que atendam a um modelo social predeterminado.

A escola, juntamente com a família, são instituições educativas que “sofrem uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade, se tornando cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 203, grifo do autor). As atividades e o tempo escolar se destinam cada vez mais a realização dos propósitos formativos exigidos pela ordem social em vigor, deixando pouco espaço para o questionamento, o pensamento crítico e a reflexão.

O grande desafio que se impõe é garantir na escola, para todos, indiscriminadamente, esse tempo livre, de pensamento e criação, cujo propósito fundamental seja o do conhecimento para além do seu uso utilitarista. Conhecer como fruto humano da busca, do prazer, da curiosidade; o conhecimento como forma de crescimento pessoal, em conexão com as coisas do mundo. Instituída, prioritariamente, para ser um local social para formação intelectual, a escola, diante das demandas relacionais humanas extraordinariamente mutantes, se vê obrigada a assumir novas e cambiantes funções sociais que passam a exigir configurações/reconfigurações no espaço-tempo, nas relações estabelecidas, nas rotinas, nas normatizações, dentre outras. A escola constitui-se assim, em um espaço em permanente construção ou, como analisam Rockwell e Ezpeleta (2007) um espaço inacabado de construção.

É com olhar minucioso nessa dinâmica de configuração/reconfiguração da escola, mediada pela atividade cotidiana, que aqui realizamos uma investigação dos trajetos ou trânsitos realizados no espaço da vida escolar, pelos jovens populares, visando apreender e evidenciar os impactos das forças vitais e sociais na configuração/reconfiguração das instituições a seu serviço. Destacamos os múltiplos empregos semânticos da palavra trânsito que aqui, na perspectiva do currículo, utilizamos também para referir-se tanto à circulação (movimentação, deslocamento, migração, fluxo, frequência); quanto à passagem de um lugar a outro (mudança,

transição, transferência); ou lugar por onde se prevê passar (trajeto, roteiro, itinerário, percurso, abertura); assim como boa aceitação (ascendência, crédito, importância, influência, acesso). Os trânsitos curriculares, nessa perspectiva, se operacionalizam em territórios complexos e dinâmicos onde se entrelaçam disposições bioafetivas e cognitivas.

A relação ensinar-aprender não se processa, portanto, através de comportamentos previsíveis, de causalidades estritas e lineares, ao contrário, se opera de maneira dinâmica e complexa. Para além da internalização e reprodução passiva dos sentidos instituídos ou de modelos universais, simbolizados e sancionados, no cotidiano da escola são forjados movimentos de ações/reações, aproximações/distanciamentos a esses modelos e a esses sentidos produzidos, emergindo novos caminhos, trajetos, modos criativos de fazer e produzir sentidos e simbologias.

Enquanto construção social, o conhecimento é produzido na interação homens/mundo, nas suas mais diversas formas de organização e corporeidades, sendo assim, tendo por parâmetro a ideia de trânsito, objetivamos, com o presente estudo, contrapor às referências e itinerários culturais definidos no processo de escolarização os movimentos criativos, nem sempre esperados, pelos atores: alunos e professores, atentando para a tensão existente entre um arbitrário cultural que se tenta inculcar nas formas de pensamentos e métodos de ensino adotados e as múltiplas referências culturais que podem revelar-se e se expressarem em contraponto aos atos do currículo.

Em Macedo os atos do currículo como todas as atividades organizadas com vistas em “uma determinada formação, operacionalização via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (MACEDO, 2007a, p. 38). Ele ressalta “as possibilidades de como atores sociais, indexalizados e implicados a seus contextos socioculturais podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo” (MACEDO, 2013, p.428, grifo do autor). A partir dessa orientação pretendemos interpretar, nos movimentos ou trânsitos operados pelos jovens populares na escola, as formas simbólicas utilizadas por eles e evidenciar certa indiferença entre essas e as referências e itinerários estabelecidos pelo currículo escolar.

Para a realização do que propomos, fez-se necessário: identificar as referências e itinerários definidos nas práticas em torno do projeto pedagógico da escola e verificar, nos cercamentos simbólicos realizados pelos docentes, quais alternativas são utilizadas

para darem conta desses múltiplos universos culturais. Nesse ponto, para interpretação das produções simbólicas que emergem dos trânsitos curriculares lançamos mão dos estudos de Bourdieu focando nas dinâmicas, jogos, disposições e disputas que ocorrem na formação dos diferentes campos da vida social e em Charlot, a relação com o saber que implica relação consigo, com o outro e com o mundo, e as consequências sociais dessa relação.

Para apreender as interações particulares, as histórias individuais propostas em Charlot, sem descartar as estruturas sociais exteriores ao território interacional abordadas em Bourdieu, encontramos na sociologia de Goffman elementos importantes. Fica demonstrado a partir desse autor, que uma análise das interações face a face não se opõe à percepção e à análise dos processos sociais amplos, ao contrário, permite-nos apreender as dinâmicas de constituição da sociedade e de sociabilidades onde micro e macro são instâncias do mesmo processo estrutural. Para Goffman, um quadro seria “uma coletividade de definições de situações que governam eventos sociais e nosso envolvimento subjetivo neles” (GOFFMAN, 2012, p.27). “A definição de situação projetada por um determinado participante é parte integral de uma projeção alimentada e mantida pela íntima cooperação de mais de um participante” (GOFFMAN, 1999, p.76).

De acordo com Martins (2014, p.180) este conceito de quadro consiste em compreender os vários tipos de situações cotidianas onde a atribuição de realidade e irrealidade está presente e em que medida as situações também organizam formas de articular a interpretação daquilo que acontece. Tal conceito também vai se mostrar relevante no momento de interpretação e compreensão dos processos e produtos de conhecimentos que emergem dos trânsitos dos jovens populares e, conseqüentemente, das formas como esses jovens orientam suas opções e encaminham as suas ações na vida cotidiana.

Promovemos para tanto investigação do encontro/confronto entre as referências e a ordem gnosiológica estabelecida pela escola, considerando os aspectos sociais que inevitavelmente se fazem presentes com os atos de conhecer, expressos nos movimentos/trânsitos operados pelos jovens populares no espaço da escola. Ressaltamos a importância em questionar o predomínio das “regularidades” que se fazem presentes na lógica da organização didática utilizada (objetivos e fins, conteúdos e componentes curriculares, métodos e técnicas, gestão do tempo e do espaço escolar, avaliação de aprendizagem e normas de convivência).

A opção por estudar eventos relacionados à juventude deu-se em decorrência de pesquisa anterior, realizada em ocasião do desenvolvimento de dissertação de mestrado, intitulado: “A relação das pessoas jovens e adultas com o saber e a escola: poiesis do mundo vivido”, com intenção de identificar o(s) sentido(s) que tem (têm) o aprender e a escola para a população jovem e adulta. Os inúmeros comentários, por parte dos colegas adultos e professores, a respeito da presença dos jovens nas classes da EJA<sup>1</sup>, corroboraram com a observação feita por Dayrell (2003) quanto à visão rotulada do jovem aluno por parte de muitos professores da EJA:

- Não concordo com a presença de jovens nas classes de EJA. Eles atrapalham muito, tomam a nossa atenção com suas brincadeiras e impaciência e aí não temos tempo para acompanhar os adultos que são mais lentos e exigem uma atenção maior, mais de perto. E estão também mais interessados em aprender (PROFESSORA DE CLASSE DA EJA).

- Os adultos sabem o que querem não têm mais tempo a perder. Acho que os jovens estão numa fase de irresponsabilidade, de brincadeira, de contestação. Tem outro ritmo e outros interesses. Não deveriam ficar na mesma classe que os adultos (PROFESSORA DA CLASSE DE EJA).

-Esses menino atrapalha muito, perturba o tempo todo, ficam caçoando da gente o tempo todo. São muito arengueiro [procuram confusão]. Devia de ter a sala deles. Se eles não quer nada. Nós aqui não tamo pra brincadeira não (ALUNO DA EJA).

- A sala devia de ser só de adultos, jovens devia de ter a sala dele. Eles atrapalham muito. É só com brincadeira com danação, e quando a gente erra alguma coisa eles ficam chicanano [troçando] a gente acaba ficando com vergonha (ALUNA DA EJA).

Os depoimentos confirmam a observação de Dayrell (2003, p. 25) que há uma tendência por parte dos professores em conceber a juventude enquanto incompletude, imaturidade, um mero momento de transição para a vida adulta, ou entender que seria esse um tempo, uma idade “de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos”. A essa ideia, ainda de acordo com Dayrell, se alia “a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade” ou ainda compreende-se a juventude como “um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p.25). Verificamos que também alguns alunos

---

<sup>1</sup> A fim de garantir a originalidade dos discursos e registrar a linguagem particular dos entrevistados, optamos em fazer uma transcrição direta das falas, sem nenhum tipo de correção gramatical.

adultos da EJA comungam com essa visão e sentem-se incomodados em compartilhar a sala de aula com os jovens.

Além disso, pudemos constatar através dos estudos teóricos, a indefinição de critérios científicos para delimitar o conceito de juventude, tanto por parte da sociologia da educação, quanto pela sociologia da juventude e sociologia em geral. Essa presença instigante das juventudes na escola mobilizou-nos para empreender um novo estudo focando nesses sujeitos. Diante dessas considerações, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: Como os jovens populares transitam e se manifestam diante dos contextos curriculares da escola, expressos especialmente nas relações com o saber, nas relações interpessoais, nos procedimentos de aprendizagem e de ensino e nos conteúdos almejados e adotados? Que alternativas experimentam os professores para darem conta da tensão entre as referências e itinerários próprios do sistema escolar e os trânsitos ou manifestações culturais que se expressam nos atos do currículo. Na prática, em alguns sentidos fortes, não estarão os professores mais próximos da forma cultural de compreender do aluno do que dos formatos escolares prestigiados de lidar com o saber e o conhecimento?

O estudo se justifica pela necessidade de reflexão sobre a relação de forças que se opõem entre os saberes que se quer transmitir pela escola, enquanto projetos perspectivados para o presente e, notadamente para o futuro, e as demandas formativas e existenciais desses jovens, pensadas e praticadas para o aqui e agora. Ao lado disso, destacamos o movimento iniciado pelo MEC em 2014, no sentido de elaborar uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, em atendimento ao Plano Nacional de Educação. A discussão quanto aos conhecimentos e habilidades válidos e necessários a serem adotados pela escola para formação e promoção humana e quais metodologias seriam eficazes para a transmissão/apropriação desses, não se constitui em consenso, tampouco pode ser compreendida fora do contexto histórico, político e econômico em que é gerada.

Historicamente, a Pedagogia, em um país como o nosso, convive com um grande impasse no que se refere à busca de intersecção entre a unidade própria das conquistas das ciências, das tecnologias e dos ganhos das múltiplas referências culturais que se expressam na escola. Tendo em conta tal paradoxo, podemos observar o conflito constante por parte dos educadores que consubstanciados pelas discussões atuais, especialmente no campo das pesquisas da Educação Popular, não duvidam da importância do reconhecimento do amplo repertório de recursos e estratégias de vida

dos sujeitos populares. Entretanto, a ordem gnosiológica e programação sistemática que privilegia aspectos pedagógicos da cultura dominante continuam orientando a didática que se usa nas escolas. Conseqüentemente, as manifestações culturais outras, promissoras, que se expressam e se manifestam, apenas timidamente, nos espaços escolares, acabam, muitas vezes, neutralizadas ou assimiladas superficialmente, pelo modelo hegemônico.

Cabem reflexões a respeito das representações feitas no âmbito dos sistemas simbólicos produzidos pela escola a respeito dos jovens populares e suas culturas. Nessa direção, tomamos como elemento de análise os conceitos de juventude e jovens populares, conceitos bastante controversos no âmbito das significações que repercutem, tanto no universo da cultura da escola, no que se refere à definição de ritmos e ritos, de linguagem, dos modos de regulação, do regime de produção e de gestão de símbolos quanto da cultura escolar, nos conteúdos cognitivos e simbólicos adotados.

Aqui, não mais nos interessa fixar o olhar predominante sobre as práticas reprodutivistas, entretanto, não estamos alheios à implicação dessas nas configurações dos nossos currículos. Queremos chamar atenção para a relação dialética existente entre os movimentos instituídos e instituintes que ocorrem na sociedade compreendendo e apreendendo os impactos das forças vitais e sociais na configuração/reconfiguração das instituições. Precisamos destacar o lugar que a educação pode ocupar nos processos sociais, do seu potencial para incidir na formulação de novos valores e na criação e recriação de culturas.

Não queremos com isso focar a análise em função de pertenças de classe, de situações econômicas, em detrimento de tantos outros aspectos: biológicos, psicológicos, políticos, econômicos e culturais que são inerentes à condição humana e, conseqüentemente, incidem na constituição e na diferenciação de múltiplas identidades juvenis. Qualquer análise que se fixe em um desses aspectos, de maneira isolada, terá uma visão incompleta de juventude. Reafirmamos a necessidade de um olhar global, uma percepção holística de um todo-sujeito que é ao mesmo tempo sujeito biológico, afetivo, social, econômico, político e cultural.

Conforme destaca a UNESCO (2004, p. 25) a juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias, o que repercute em formas diferenciadas de vivenciar a juventude. Daí a necessidade do uso do termo juventudes no plural. Isso, contudo, não justifica uma compreensão fragmentada por tipos de

jovens, considerando também que há elementos que são comuns a todos os jovens (UNESCO, 2004, p. 25). A história de vida dos jovens oriundos das camadas de baixa renda se compõe, portanto, de inter-relações entre as experiências relacionadas à condição jovem de maneira geral. Isso inclui seu pertencimento a uma categoria comum e ao mesmo tempo, apresenta especificidades e diversidades geradas pelas diferenças de gênero, etnia, opção sexual, capacidades. Além disso, considerem-se as circunstâncias de pobreza que interferem diretamente nas suas trajetórias de vida e nos processos de subjetivação que repercutem na constituição e na diferenciação de múltiplas identidades.

Faz-se necessário um olhar que contemple a complexidade que envolve essa condição particular de vivenciar a juventude sem deixar de considerar seus movimentos de re-existência (BADIOU apud MACEDO, 2007a), compreendidos no contexto desse estudo, não como oposição ou reação dos jovens aos mecanismos de imposição aos modelos sociais preestabelecidos numa relação causa-efeito, mas como a luta desses jovens por afirmação, significado, identidade e direito de serem e se perceberem como autores das suas existencialidades.

O uso do termo popular, a partir do projeto da Modernidade, conforme Paludo (2006) está vinculado a povo, enquanto os com dinheiro e os com poder e cultura são denominados não-povo. O projeto hegemônico atual compreende o povo como “o particular do universal político, considerado o conjunto dos cidadãos”. A proposta é a de elevar o popular, “excluído” ou “em zona de risco” à categoria de cidadão (PALUDO, 2006, p.48, grifos da autora). Torres Carrilo (2013) observa que a palavra povo ou popular foi expulsa do discurso politicamente correto e suprimida no vocabulário de algumas agências de financiamentos não organizacionais. Essa atitude decorre dos preceitos da democracia liberal pautados no “consenso e inclusão dos marginalizados na nova ordem não como povo ou classe trabalhadora, mas como cidadãos”. Nessa ordem, o autor destaca que qualquer menção a povo ou popular soa como “populismo”.

Evidenciamos a contradição inerente à democracia do consenso, “democracia sem *demos*, sem povo, fundamento do discurso político” (TORRES CARRILO, 2013, p. 25). O autor atenta para a ausência do povo nas democracias atuais, observando que povo se reduz aos processos eleitorais ou participação consultiva sobre assuntos mínimos ou identifica-se com o conjunto da população em abstrato.

Nessa circunstância, faz-se necessário o resgate do termo, cujo conteúdo deve ser retomado e potencializado como categoria socioeconômica que designa o conjunto dos setores sociais que ocupam um lugar subordinado na estrutura econômica e social, assim como, enquanto categoria política que “dá conta do conjunto de sujeitos e práticas que evidenciam, denunciam e buscam subverter as múltiplas opressões e exclusões da democracia operante [...]” (TORRES CARRILO, 2013, p. 26).

O nosso olhar volta-se para a ação da instituição na sua função normativa e o movimento criativo dos jovens populares no processo de inserção na escola, na busca para ocuparem esse novo lugar, para essa nova condição social, tendo por pano de fundo os cercamentos simbólicos realizados pelos docentes na sua função mediadora dos universos culturais múltiplos presentes. Tendo por subsídio o conceito de intermediários culturais, desenvolvido por Vovelle (1991), destacamos a função social dos professores enquanto personagens que não se encontram em “uma posição estática na encruzilhada de duas culturas” (VOVELLE, 1991, p. 213) ao contrário, em um movimento dinâmico, dialético e dialógico devem funcionar como “correias de transmissão de uma cultura ou de um saber” (...) (VOVELLE, 1991, p. 215). É preciso, considerar que Cultura popular e Cultura escolar não se constituem em compartimentos estanques, dissociados, interagem, se tensionam e se influenciam mutuamente e constantemente. O espaço da escola e seus professores assumem importante papel na promoção de um diálogo intercultural e intercultural através dos códigos e simbologias diversas que são produzidos no interior das sociedades.

Para realização do que propomos, adotamos a pesquisa de campo, tendo como marco epistemológico a Hermenêutica Intercrítica, em Atlan (1994); Morin (1997); Freire (1984; 1994; 2005) e Macedo (2007b; 2009) para os quais os atos de compreender e interpretar sentidos se dão em um universo complexo e dialógico que envolve o pesquisador e as inteligibilidades das realidades pesquisadas. Portanto, um campo tensionado por distintas racionalidades e visões de mundo. A metodologia da pesquisa foi configurada a partir das perspectivas orientadas por Thompson (2002), através da Hermenêutica de Profundidade e do estilo de Pesquisa- ação educacional em Freire (1984; 1994; 2005). Adotando uma postura intercultural, estabelecemos possíveis pontos de aproximações e divergências entre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de cada uma dessas abordagens.

Destacamos que embora as construções teóricas desses dois autores possam apresentar divergências inerentes às especificidades dos “lugares geoculturais e

geostóricos” (MIGNOLO, 2003) aos quais pertencem que, conseqüentemente, influenciam a matriz de pensamento de cada um deles, a possibilidade de diálogo entre os autores é frutífera para a investigação educacional. Consideramos que os trânsitos dos jovens populares, ao impactar os espaços instituídos e as práticas docentes, têm muito a revelar sobre as formas como estão sendo realizados os “cercamentos simbólicos” (CHARLOT, 2005) nos processos de ensino-aprendizagem.

Para fins didáticos organizamos o texto em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, **O acesso aos pretensos saberes universais em uma escola culturalmente plural**, discutimos o lugar social da escola contemporânea, enquanto uma rede simbólica socialmente validada. Tendo em vista este cercamento simbólico específico refletimos sobre o que é suscetível de ser ensinado aos jovens populares, questionando os processos de definição e os critérios de construção dos saberes adotados pela escola e problematizando o acesso a um pretenso saber universal em uma escola culturalmente plural. Para ilustrar tal impasse, lançamos um olhar sobre a configuração da política curricular oficial brasileira, no que diz respeito à definição social do que na escola se deve ensinar e aprender evidenciando, ao lado de uma base nacional comum, uma pretensa flexibilização curricular, aludida desde a Lei nº 4.020/61, primeira lei que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional até as discussões atuais, sobre o que deve compor a BNCC. Questionamos as referências e itinerários que pautam os currículos voltados para a escolarização dos jovens populares evidenciando a imposição de uma ordem perspectivada na estabilidade, constância, regularidade e repetição sustentada por um modelo universal e idealizado de juventude.

No segundo capítulo, **O mundo de significados dos jovens populares como modos de apresentação das formas simbólicas**, apresentamos a base filosófica e epistemológica que subsidiou os procedimentos e seleção dos recursos metodológicos para a pesquisa. Lançamos mão do marco de uma hermenêutica intercristica, referenciando-nos, em especial, em Atlan (1994) e Morin (1997). Tendo por princípio a centralidade da pesquisa na educação, elegemos para a elaboração do corpus metodológico da pesquisa, os estudos de Freire (1984; 1994; 2005) e de Thompson (2002), operando os pontos de aproximação e divergência entre os autores. Por fim, apresentamos os passos metodológicos da pesquisa a partir de uma releitura da Hermenêutica de Profundidade, proposta por Thompson (2002), tendo por referência os passos de pesquisa apresentados por Freire (1985; 1996; 2005).

Destinamos o terceiro capítulo, **Procedimentos investigativos**: os trânsitos curriculares dos jovens populares através da hermenêutica para apresentação dos percursos desenvolvidos para acessar os trânsitos curriculares dos jovens na escola, desde a fase exploratória até a realização da pesquisa de campo propriamente dita. Desenvolvemos a nossa proposta de pesquisa Hermenêutica intercristica, com detalhamento do universo, amostra, descrição e discussão dos passos da pesquisa, dos instrumentos utilizados, além do tratamento e discussão dos dados obtidos.

No quarto capítulo, **A auto-organização cultural da educação e suas relações com as culturas jovens**, promovemos uma reflexão sobre a relação entre educação escolar e cultura jovem, perspectivada pelos modelos de auto-organização e por referência, o campo do currículo e seu papel na produção/criação simbólica e cultural. Objetivamos destacar a importância da investigação para compreender via experiências curriculares a auto-organização cultural dos alunos e suas relações com as outras culturas, conforme sugere Macedo (2007b).

E finalmente, no quinto capítulo, **Dinâmica de reconfiguração da escola, mediada pela atividade cotidiana**, promovemos a interpretação/re-interpretação, a última fase da Hermenêutica de Profundidade como orienta Thompson (2002). É o momento de síntese, de efetivar o círculo hermenêutico. Construimos os significados, articulando-os às sínteses até agora feitas.

## 1 O ACESSO AOS PRETENSOS SABERES UNIVERSAIS EM UMA ESCOLA CULTURALMENTE PLURAL

A compreensão e interpretação dos movimentos operados pelos trânsitos dos jovens populares na escola podem fornecer elementos importantes para pôr em xeque as afirmativas inerentes aos conceitos que, na tradição, contribuíram para enrijecer os processos educativos, afastando-os da vitalidade e vigor que emanam da milenar experiência humana na terra. Fazemos aqui um parêntese para esclarecer que o uso da palavra tradição tem por suporte a sua raiz do latim "*traditio*" que significa transmissão, como algo transmitido do passado para o presente. Destaca-se em Gadamer, para quem a tradição não é uma relíquia ou um resíduo do passado, “o que chega a nós pela tradição linguística, não é o que ficou, mas algo que se transmite, isto é, algo que se diz” sob as variadas formas (GADAMER, 2002, p. 567).

São essas formas e seus respectivos contextos que necessitam ser interpretadas; acrescentamos, a essa historicidade, que a tradição deve estar ligada a uma reflexão crítica permanentemente, considerando, sobretudo, que os vestígios simbólicos deixados pelas tradições, em circunstâncias determinadas, contribuem para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder. Em Bourdieu (1989), o “poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e em particular do mundo social) (p. 09, grifo do autor)”. Os símbolos, de acordo com o autor, são instrumentos de conhecimento e comunicação; instrumentos de integração social que tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social e contribui para a reprodução da ordem social (BOURDIEU, 1999, p. 10).

Estamos diante de um poder invisível e coercitivo que conta com “a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1999, p. 08). As situações sociais, produzidas pela cultura e pela ação social são assim tomadas como naturais. De acordo com Bourdieu (1989) os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, “contribuindo para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) [...]” (Bourdieu, 1989, p. 11, grifo do autor). O sistema educacional seria uma agência importante na consolidação da ordem social através dos mecanismos de reprodução da cultura, manifestos nas representações simbólicas e na reprodução das estruturas de classes que atua na própria realidade social.

Nos estudos de Atlan (1992) e Morin (1997) encontramos subsídios que nos levam a atentar para a capacidade complexa da educação no processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos, de sofrer influências da ação externa e ao tempo experimentar mudanças espontâneas de organização interna. Fundamentos que contestam a ideia da educação somente como um mero reflexo da realidade externa, considerando que esta não somente reproduz, também produz, gera o novo, cria elementos e novas relações. É ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, de acordo com Silva (1992, p. 59). Tendo em vista essa dinâmica aprendente propiciada pela/na educação contrapomos às referências e itinerários culturais definidos no processo de escolarização, de acordo com a crítica bourdieusiana, os movimentos ou trânsitos operados pelos sujeitos do ato educativo na configuração/reconfiguração dos espaços-tempos escolares.

Em Bernard Charlot, observamos que a trajetória escolar das pessoas é ao mesmo tempo uma história social e individual que, embora tenha a marca da origem social, não é por ela determinada (CHARLOT, 2000, p.16). Portanto, a origem social, enquanto parâmetro de análise seria insuficiente para dar conta de todas as dimensões fundamentais envolvidas no processo educativo: singularidade e história individual; significados que os indivíduos conferem à posição social que ocupa; atividades efetivas, práticas e especificidade que se desenvolve ou não no campo do saber socialmente valorizado (CHARLOT, 2000, p. 23). Desse modo, para a análise do desempenho escolar focamos nas diferenças estabelecidas na relação com o saber e a escola e não nas posições sociais ocupadas.

Os escritos de Bourdieu destacam a postura tendenciosa assumida pelo sistema de ensino que não somente adota a cultura dominante como referência como também dá a essa a conotação de uma cultura geral. A essa prática, Bourdieu e Passeron (2013) denominam de arbitrário cultural observando que não há uma explicação objetiva para tal eleição, visto que não há superioridade entre as culturas. Tal escolha tem por fundamento a disputa das relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes em uma determinada sociedade. A escola impõe e inculca instrumentos de conhecimento e de expressão: “não fornece apenas indicações, mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento” (BOURDIEU, 2013, p. 214).

Para propagar a cultura de referência, a escola estabelece uma ordem gnosiológica que passa pela exposição à cultura transmitida em uma programação sistemática. Em vista disso, são definidos esquemas intelectuais e linguísticos que “organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos de avenidas e impasses [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 214). O êxito no processo de escolarização, nos termos definidos, é medido pelo nível de assimilação e incorporação dessa lógica e esquemas de pensamento ou “hábito culto”. De acordo com a observação de Silva (2000a, p 35), Bourdieu não defende uma pedagogia e currículo centrados nas culturas dominadas, “advoga uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família” (SILVA, 2000a, p. 36).

Bourdieu sinaliza para a discrepância existente entre as aprendizagens esperadas e exigidas pela escola e as referências culturais adquiridas nas famílias pelos sujeitos populares. Aponta para a desigualdade na apropriação dos conteúdos escolares, considerando que os alunos oriundos das classes dominantes, por possuírem uma familiaridade com a norma culta e letrada, adotada como referência pela escola, estão em posição vantajosa de aprendizagem em relação às pessoas oriundas dos segmentos populares para os quais tais referências são alheias.

O conceito de móbil apresentado por Charlot (2000) traz elementos importantes para pensarmos sobre o papel da escola, diante desta problemática levantada por Bourdieu. Charlot, assim como Freire, pauta-se na perspectiva do inacabamento humano, da educação como “produção de si por si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 54). Essa autoprodução só é possível através da apropriação de uma humanidade que é exterior ao sujeito, através da mediação e ajuda do outro se configurando em aprendizagem.

Para Charlot (2000, p.54), a aprendizagem é a “entrada em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos”. Essa entrada implica em atividades, conjunto de ações impulsionadas por um móbil que visam a uma meta (CHARLOT, 2000, p. 55). Um móbil seria “razão de agir, implica um desejo, um sentido e um valor”; é o que orienta a ação, difere de meta que é o que incita a ação, “resultado das operações implementadas durante a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Para haver atividade o sujeito deve mobilizar-se e para que se mobilize, a situação precisa apresentar um significado para ele (CHARLOT, 2000, p. 54). Diante disso, Charlot atenta para a necessidade de compreensão dos móveis da ação, do que

produz a movimentação, a entrada em atividade. A compreensão da razão de agir, do que orienta a ação dos sujeitos, dos sentidos e valores dados aos objetos de conhecimento é, portanto, ponto fundamental no processo educativo. Para que ocorra a educação torna-se indispensável um investimento pessoal no processo que o educa, entretanto, inversamente, torna-se necessário uma troca com os outros e com o mundo e que o sujeito encontre no mundo aquilo que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Tais considerações remetem-nos a outro aspecto relevante nos estudos de Charlot (2005), que é a atenção para a função histórica da escola desde a sua origem e com força nos preceitos da escola republicana, em se constituir um espaço que situa os sujeitos fora do particular e os mantém em contato constante, ou cercados pelos símbolos produzidos e sancionados. Para o autor, esse cercamento visou oferecer acesso ao que é universal. Tendo em vista a função social específica, o autor considera que o cercamento simbólico da escola deve, pois, se diferenciar do cercamento social mais amplo. Para a realidade da escola no Brasil, considerando a diversidade cultural desse país, se põem as questões: é possível situar os sujeitos fora do particular de sua cultura? Como garantir o acesso aos pretensos saberes universais em uma escola culturalmente plural? “O cercamento simbólico atual, aquele que tentamos manter e reestabelecer, produz sentido social ou não?” (CHARLOT, 2005, p.108).

O autor adverte que entramos em um sistema escolar em que a descontinuidade social é forte e o cercamento simbólico enfraqueceu. Isso é preocupante, pois o desejável é tratar a questão da desigualdade social na escola, trabalhando a relação com o saber particular dos jovens dos meios populares ao mesmo tempo em que a do saber apresentado como universal. “É preciso distinguir o que é da ordem do simbólico e o que é da ordem do social, porque se pode muito bem ter cercamento simbólico e abertura social, mas também perda do cercamento simbólico e fechamento ou descontinuidade social” (CHARLOT, 2005, p.106). O que não podemos perder de vista é que a problemática que envolve o saber exige,

[...] manter e reconstruir cercamento simbólico, porque não há escola sem cercamento simbólico. Quando não há cercamento simbólico, não há mais diferença entre a escola, a lanchonete, a comunidade e a família. [...] A existência de um limiar simbólico é absolutamente indispensável para que a escola exista como um lugar específico em que vale a pena ir porque se terá a possibilidade de encontrar coisas específicas nela (CHARLOT, 2005, p.120).

A isso incluímos comentário feito por Thompson (2002, p. 24), de que os fenômenos culturais podem ser considerados como formas simbólicas em contextos sociais estruturados que implicam relações de poder, formas de conflito, desigualdade na distribuição de recursos. Como fenômenos contextualizados, “as formas simbólicas, em geral [expressões linguísticas, gestos, ações, obras de artes, entre outras], são produzidas e recebidas por indivíduos situados em contextos sócio-históricos específicos e dotados de recursos e capacidades de diversos tipos” (THOMPSON, 2002, p. 24). Essas formas simbólicas podem transformar-se em fenômenos complexos de valorização, avaliação e conflitos.

Os estudos de Thompson acrescentam elementos para compreendermos as maneiras como o sentido pode servir, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas. Além disso, contribuem para um posicionamento crítico diante da importante colocação feita por Charlot (2005, p.117) sobre as possíveis maneiras de reconstrução de um cercamento simbólico que fizesse sentido.

Charlot observa que Bourdieu e Passeron ao concluírem que “a escola pode reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, com a cultura e com o saber” iniciaram uma reflexão sobre uma Pedagogia explícita: “um ensino que seria orientado pela intenção expressa de reduzir ao mínimo o mal-entendido sobre o código por uma explicitação metódica” (CHARLOT, 2005, p. 39).

Diante desse impasse, os educadores populares têm sido desafiados a encontrar algo relevante para acrescentar às condições que apenas as crianças e os jovens das classes dominantes têm na família, considerando que, na realidade brasileira, nem todos os professores têm pleno trânsito pelo que é de domínio dos processos de aquisição de saber da classe dominante.

A instituição escolar pública se constitui para a população em situação de desvantagem, quanto ao acesso aos recursos socialmente produzidos, como um espaço formativo possível, não somente de acesso e apreensão dos conhecimentos técnico-científicos, sobretudo de ampliação e fortalecimento das suas formas simbólicas e saberes. No entanto, sabe-se das fragilidades e problemáticas vivenciadas por essa instituição na garantia democrática de produção, distribuição e consumo desses conhecimentos. São questões que envolvem aspectos variados de ordem política, econômica, educacional e principalmente cultural.

A discrepância existente entre o acesso ao espaço da escola e o usufruto dos bens culturais e espirituais socialmente produzidos e sancionados que o processo de escolarização pode fornecer, para além dele mesmo, torna-se cada vez mais evidente. Essa constatação torna os estudos de Bourdieu relevantes para análise das questões atuais que envolvem o processo de escolarização dos sujeitos populares. Além disso, fornecem elementos interessantes para empreender a investigação sugerida por Macedo (2007b) para compreender via experiências curriculares a auto-organização cultural dos alunos e suas relações com as outras culturas. Fazemos aqui, entretanto, uma ressalva considerando a crítica feita por Mignolo (2003, p.360) ao arcabouço de pesquisa e ciência utilizado por Bourdieu para analisar os sistemas educacionais.

Bourdieu conserva uma tradição segundo a qual a pesquisa e a ciência são monológicas: trata-se de pensar *sobre* e não pensar *com*. O objetivo da ciência e da pesquisa é conquistar os fatos, percebidos quer como natureza humana quer como natureza natural. Consequentemente, se os que pensam as ciências humanas são os que pensam o Estado, existe um íntimo elo entre as ciências humanas e a impossibilidade de pensar com [...] (MIGNOLO, 2003, p.360, grifos do autor).

Para Mignolo, o pensamento dialógico freiriano enquanto projeto educacional reformula o arcabouço bourdieusiano. “Freire fala sobre o pensar *com* em vez de pensar *por* ou o pensar *sobre* as pessoas” (MIGNOLO, 2003, p.360, grifos do autor). Diante da perspectiva dialógica e transformadora freiriana, para além da lógica da reprodução cultural, procuramos ressaltar o confronto entre as referências e os itinerários preestabelecidos, através de um modelo monológico e monorreferencial e os trânsitos ou percursos executados pelos sujeitos populares, nos espaços escolares. Encontramos, sobretudo nas discussões de Charlot (2000) e Macedo (2007a; 2007b) elementos que põem em cheque a ideia de objetividade das instituições do saber e compreendem o cotidiano escolar enquanto espaço-tempo continuamente produzido/inventado pelos sujeitos a partir das práticas cotidianas.

Ao invés de guiados e conduzidos a copiarem passivamente os significados hegemonicamente produzidos, os sujeitos reinventam-no, continuamente. Nessa direção, enfatizamos o papel ativo dos sujeitos e da educação enquanto experiência formadora que não pode desconsiderar nos trânsitos curriculares os sentidos, as experiências e os conhecimentos que cada homem e cada mulher assumem na construção de suas próprias existências.

Tratando-se de uma instituição social, mundo de significações, de acordo com Castoriadis (1982), a escola enquanto uma rede simbólica socialmente validada procura inculcar nos sujeitos, através do seu imaginário, valores, conhecimentos, modos de vida e de pensamento. Entretanto, “a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições o seu próprio produto” (CASTORIADIS, 1982, p. 160). Nesse ponto, destacamos a luta da Educação Popular pela valorização e resgate do potencial criativo dos sujeitos e da necessidade da vinculação orgânica entre conhecimentos e sujeitos. Sendo assim, a democratização dos saberes que a escola pode oferecer só será possível quando os seus destinatários se reconhecerem nos valores, conhecimentos, modos de vida e de pensamento por ela disseminados.

Embora a auto-alienação ou heteronomia, entendida como resultado da legislação ou da regulação pelo outro, se encontre fortemente encarnada e materializada na instituição concreta da sociedade, levada e mediatizada por toda a sua organização social e reproduzida no e pelo funcionamento (CASTORIADIS, 1982, p. 122), isso não elimina o imaginário radical, ou imaginação produtiva e criadora do humano, a capacidade “da sociedade se representar de outra maneira que não como instituída por e a partir de alhures” (CASTORIADIS, 1982, p.417). Os direcionamentos teóricos citados apontam para a inconsistência do ideário, que posiciona a escola enquanto espaço meramente reprodutor da ideologia dominante, ao tempo em que fornecem elementos que indicam o fracasso e a necessidade da superação do modelo cultural uniforme e homogeneizador.

Sinalizamos para a existência de práticas diversas, no universo escolar, mesmo que ainda incipientes e insuficientemente visibilizadas nos discursos políticos e pedagógicos que têm tensionado os discursos imobilistas e têm contribuído para o fortalecimento do poder individual e social dos jovens populares. Os exemplos observados nesta pesquisa, dos resultados satisfatórios alcançados pelos alunos da Escola Hermínio Manuel de Jesus, localizada na zona rural do município de Valença, no estado da Bahia, expressos na participação ativa na comunidade, assim como na inserção em universidades públicas locais, no empenho dos professores e da diretora ou no modelo de gestão ilustram e referendam a positividade apontada.

Em Charlot, reiteramos a compreensão de que para além da reprodução e imposição dos saberes e ideologias dominantes, na escola circulam inevitavelmente, diferentes interesses, experiências, saberes, linguagens e culturas. Mesmo na condição

de dominados, homens e mulheres como sujeitos ativos na produção da sua história “interpretam o mundo, resistem à dominação, afirmam positivamente seus desejos e interesses e procuram transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (CHARLOT, 2000, p.31). Ao invés de consumidores conformados e passivos, ou passageiros conduzidos, os sujeitos, a partir da invenção e utilização de táticas de resistência, segundo Certeau (1998) subvertem e driblam os termos do contrato social, o espaço instituído pelos outros, se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural e criam códigos a partir de leis e representações próprias.

Destacamos os estudos de Freire que sinalizam para a necessidade de contestar as posturas dogmáticas, fundadas nas verdades universais e ressaltam a positividade dos saberes de experiências feitas, defendendo a intercomunicação entre saberes como ponto primordial para uma educação ética, transformadora e libertadora. A libertação perspectivada por Freire, de acordo com Mignolo (2003, p. 360) está relacionada não somente à opressão social e econômica, mas, principalmente, à colonização intelectual. Colonização essa que conforme o citado autor tem origem no processo histórico de desqualificação e subalternização de saberes, através da imposição e do poder de uma visão de mundo etnocêntrica. Modelo que se mantém hegemônico e naturalizado, impondo-se como uma ordem universal na construção do sistema mundial colonial/moderno.

Mignolo utiliza o acoplamento colonialidade/modernidade, contradizendo as concepções que compreendem esses como eventos separados. Defende que “o colonialismo é anterior à modernidade e não a sua face oculta” (2003, p.81). Faz distinção entre “período colonial (expressão referente, sobretudo à colonização espanhola e portuguesa)” da colonialidade do poder, que para ele “continua viva e saudável sob a nova forma de colonialidade global” (grifo do autor, p. 16).

Na contramão dessa ordem, Freire é citado por Mignolo (2003) como um dos pensadores latino-americanos que contribui para produção intelectual de formas de pensamentos alternativos aos modelos epistêmicos ocidentais. Ao apresentar a sua Pedagogia do Oprimido, Freire sinaliza para emergência de um cenário novo de requalificação e valorização dos saberes locais populares, através de um processo de conscientização “como libertação dos discursos e epistemologias coloniais e nacionais (oficiais hegemônicos)” (MIGNOLO, 2003, p. 366, grifo do autor). O diálogo em Freire (2005) implica um ato conjunto e co-intencional de desvelamento da realidade. Sendo o diálogo um encontro, as relações entre seus polos já não podem ser as de contrários

antagônicos, mas de polos que conciliam. Essa conciliação entre diferentes se dá através do aprofundamento das posições radicais e superação das sectárias (FREIRE, 1992, p.102).

A perspectiva atlânica de uma dinâmica intercrítica entre saberes apresenta também uma proposição radical de diálogo entre culturas, não como busca de semelhanças e sínteses unificadoras entre racionalidades distintas, mas reconhecimento das diferenças e oposições, da substância e daquilo que legitima cada uma dessas racionalidades (ATLAN, 1994, p.12). O autor defende a existência de várias racionalidades, de maneiras diferentes mas legítimas de se ter razão, que dão conta dos dados apreendidos pelos nossos sentidos. Dessa forma, observa que é possível uma antropologia do saber que ao invés de ser uma metateoria explicativa e unificadora torna-se espaço de diálogo entre quadros conceituais contraditórios que determinam diferentes formas de definir o que constitui um fato: teorias diferentes e diferentes critérios de pertinência (ATLAN, 1994, p. 302).

Constatando que a nossa razão discursiva funciona sempre privilegiando a identidade e a não-contradição, Atlan vai realçar mais as relações entre as diferenças do que as analogias. Esse movimento que denomina intercrítico, para o autor, não se trata de junção ou grandes sínteses que unificam o todo, mas caminhar ao lado garantindo a pluralidade, o embate e o diálogo. A concepção intercrítica apresenta-se como promissora na resolução do impasse vivenciado pela Pedagogia no que se refere à definição, tanto dos conteúdos que devem compor os currículos, quanto à forma de ensino, considerando as múltiplas referências culturais que se expressam na escola.

## 1.1 O QUE É SUSCETÍVEL DE SER ENSINADO AOS JOVENS POPULARES

A preocupação sobre quais os conhecimentos e habilidades válidos e necessários à formação do homem e da mulher para sua época e a maneira eficaz para a sua transmissão/apropriação sempre esteve presente na história da educação. Comenius, no século XVII, já sinalizava para a emergência de uma educação universal para a formação humana; uma educação igualitária para todas as pessoas, de todos os povos e de qualquer condição. Registra-se a busca por um método universal e prático de ensino, uma arte de ensinar tendo como ponto de partida um método único e seguro que

apresentasse resultados satisfatórios e rápidos (COMENIUS, 2001, p. 13). A eficiência do método teria sustentação na utilização do método científico.

A didática magna, apresentada pelo autor, propõe um método ideal para ensinar “[...] onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos (*ubi Omnes, Omnia, Omnino, doceantur*)” (COMENIUS, 2001, p. 144). Atenta para o caráter incluyente que deve ter a educação voltada para “toda a juventude, de ambos os sexos”, “[...] não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual: nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados [...]” (COMENIUS, 2001, p.127).

Ao sentido do “tudo” que na escola se deve ensinar e aprender, Comenius esclarece que o que defende não é o conhecimento exato e profundo de todas as ciências e das artes, e pondera que essa seria uma missão impossível diante da dinamicidade e complexidade dessas, mas como pretensão de ensinar “[...] a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores” (COMENIUS, 2001, p.135).

Diante desse propósito idealizado por Comenius e ainda desejável de ser almejado, cabe um questionamento: a escola autoral onde importa conhecer as formas de abordagem da realidade (fundamentos, razões e objetivos) das coisas naturais e inventadas e não os resultados dos entendimentos sobre as coisas pelos outros, ainda teria viabilidade diante do modelo atual de currículo tão robusto, tão carregado? Em Comenius assiste-se, como proposição, a defesa por um método ativo e prazeroso “[...] sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. Além de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras [...]” (COMENIUS, 2001, p. 13).

Comenius tece críticas ao ensino ministrado em uma instrução mais verbal e abstrata do que real e prática, defende que “[...] os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas [...]” (COMENIUS, 200, p. 11). Os discursos, palavras não devem ser aprendidas, separadamente, das coisas, “[...] pois estas são objeto tanto da inteligência como do discurso” (COMENIUS, 2001, p. 212). As coisas devem vir antes das palavras.

Em Herbart, a busca pelo método ideal implicou na necessidade de adequar os saberes e discursos pedagógicos a uma conotação racional-empírica, típica das ciências,

submetendo-os ao controle empírico e ao rigor lógico-experimental. O modelo organizacional da escola e os procedimentos didáticos e curriculares no que se refere aquilo que é suscetível de ser ensinado convivem então com a tensão em sustentar a classificação, padronização e homogeneização inerentes ao modelo técnico-instrumental da ciência moderna e, ao mesmo tempo, dar conta da heterogeneidade e pluralidade das distintas racionalidades e manifestações culturais que se fazem presentes e se expressam no processo educacional.

Para resolução do impasse entre os saberes a serem promovidos na escola, Bourdieu (2014) apresenta, como primeiro princípio para uma educação democrática, a unidade da ciência e a pluralidade das culturas. Neste princípio, explica que um ensino harmonioso deve poder conciliar o universalismo, inerente ao pensamento científico, e o relativismo, tal qual ensinam as Ciências Humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, de sabedorias e de sensibilidades culturais. Nessa proposição, Bourdieu (2014) ressalta que a instrução deveria consistir em transmitir um espírito crítico em direção à ciência e sua utilização e que o fundamento universal que se pode dar à cultura reside no reconhecimento da parte arbitrária que ela deve à sua historicidade, por conseguinte, deveria destacar este arbitrário e elaborar os instrumentos necessários para compreender e aceitar outras formas de cultura.

Concordando com o ponto de vista apresentado por Bourdieu, Forquin (2000b, p. 49) observa que a discussão sobre o modo pelo qual os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas tem se acentuado, gerando controvérsias entre dois grupos: aqueles que, levando em conta os costumes, valores e especificidades locais, consideram a diversidade cultural que se faz presente, questionam a validade do que se ensina e defendem a relatividade do conhecimento e aqueles universalistas que defendem que há saberes públicos aos quais todos devem ter acesso e que apresentam valor independentemente de circunstâncias e interesses particulares.

O argumento apresentado por Forquin será questionado por Silva (2000b) para o qual a discussão em torno da questão universalismo/relativismo deve ser perspectivada enquanto questão política e não epistemológica. Silva destaca a necessidade em reconhecer as relações de poder inerentes, considerando que a questão universalismo/relativismo é uma questão posicional e enunciativa, cabendo uma reflexão sobre a forma como se definem os universais e sobre quem está em posição de defini-los. Para o autor “o universalismo é um processo enunciativo que divide o social entre ‘nós’ (universalistas) e ‘eles’ (particularistas, relativistas)” (SILVA, 2000b, p. 78,

grifos do autor). Nessa direção, Moreira e Silva (2009, p. 27) advertem que “não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea, universalmente aceita e praticada, e por isso digna de ser transmitida às futuras gerações”.

Em Freire, encontramos grandes contribuições não somente teóricas como metodológicas para implementação de uma prática educativa intercrítica e intercultural. Não sendo neutra, a educação enquanto ato político, para Freire (2001, p. 25), exige posicionamento crítico do educador frente às relações sociais de poder. Nesse sentido, torna-se necessário desvendar a violência simbólica exercida pela instituição escolar e seus agentes. Cabe um posicionamento crítico sobre os modelos hegemônicos e homogêneos que se expressam nas políticas curriculares e a compreensão de que o conhecimento aí expresso, ao mesmo tempo em que resulta das relações de poder as mantêm e produz. Por esse motivo, isso exige do educador uma definição dos direcionamentos que dará para a sua ação pedagógica no sentido de reafirmar as relações de poder que estão postas ou, ao contrário, contribuir para o desvelamento dessas relações e fortalecimento dos grupos em situação de desvantagem.

A pedagogia freiriana pauta-se nos saberes de experiências feitos dos educandos, principalmente dos das classes populares e fornece elementos teórico-metodológicos consistentes para promoção de diálogo entre os diferentes conhecimentos e grupos. Sem se deixar cair em uma postura relativista radical, Freire advertiu sobre os riscos de um basismo, e nunca negou a importância do legado dos conhecimentos sistemáticos e científicos, entretanto, se posicionou criticamente diante de qualquer forma de imposição de saberes e culturas. Freire defende uma política de reconhecimento do outro, uma postura que ultrapassa a dicotomia particular-universal ou vice-versa.

À luz dos referenciais apresentados, atentamos para a necessidade de promover interpretação das implicações sociais, afetivas e culturais dos jovens populares nos seus trânsitos, no espaço/tempo da escola, observando, ao lado disso, as alternativas experimentadas pelos docentes para mediar o encontro/confronto entre esses distintos universos culturais e as múltiplas referências que se manifestam em contraponto aos atos do currículo.

Ressaltamos a observação feita por Macedo (2000) que se não possibilitarmos via educação aos alunos em situação de desvantagem a reapropriação inteligente de seu capital cultural, “a reconstrução da nova sociedade imaginada pelos educadores e líderes progressistas dificilmente se tornará realidade” (MACEDO, 2000, p. 99).

Na perspectiva freiriana, essa reapropriação se dá quando os sujeitos passam a assumir uma posição epistemológica sobre a sua própria realidade. Libertam-se “não somente dos saberes alheios e impostos arbitrariamente, como também dos meios e mecanismos utilizados para tal imposição, tornam-se produtores autônomos do seu saber” (MACEDO, 2000, p. ).

Ao possibilitar a reapropriação do saber cultural próprio, uma parte dos pedagogos não descarta o acesso aos saberes públicos, ao contrário, possibilita aos sujeitos ferramentas para que possam estabelecer intercriticamente, pontos de conciliação e de divergência entre as simbologias próprias da cultura popular e as simbologias produzidas socialmente no universo da cultura letrada.

Conforme destacam Giroux e Simon (2002, p.97) “é precisamente quando a pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. A partir desse binômio político-pedagógico, os atos de currículo podem ser transformados, segundo Macedo (2013), em atos de justiça curricular.

O currículo, para Macedo (2013), é uma construção social de sentidos, a partir do qual os sujeitos sociais via seus processos aprendentes, tornam-se atores curriculantes. Sendo assim, argumenta que “por mais que a história do currículo seja configurada por ações marcadamente conservadoras, o currículo, como toda construção social, vivencia a contradição como movimento de possibilidades (politização do currículo)” (MACEDO, 2011, p.25, grifo do autor). Nesse sentido, o autor (2011, p. 61) destaca o desafio das políticas e práticas do campo educacional em implementar uma educação que possibilite às pessoas ascender a uma cidadania plena de direitos e condições de dignidade social, sem homogeneizar ou pasteurizar suas singularidades.

## 1.2 BASES ONDE SÃO CONSTRUÍDOS OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Um olhar sobre a configuração da política curricular oficial brasileira, no que diz respeito à definição social do que na escola se deve ensinar e aprender, revela que a pretensa flexibilização curricular, ao lado de uma base nacional comum, tem sido aludida desde a Lei nº 4.020/61, primeira lei que fixa as diretrizes e bases da Educação

Nacional. Questões diversas que envolvem desde a imposição de conteúdos para atender os ditames do mercado de trabalho, para atender o modelo de cidadão necessário aos interesses políticos, à organização espaço-temporal da escola, estrutura física da escola, jornada de trabalho e qualificação docente, dentre outras, repercutem nas reformas educacionais e nas práticas pedagógicas.

Esses fatores têm contribuído para a manutenção das regularidades no currículo e dificultado a abertura para estudos sistemáticos de problemáticas regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, como prevê a própria legislação educacional. A Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, já sinaliza para a necessidade de uma lei de diretrizes e bases nacionais e no art. 5º, alínea XV, concede à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A conjuntura política que compreende o período de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 4.020/61 foi marcada por um momento político conturbado: renúncia do Presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, posse de João Goulart, em setembro do mesmo ano, após tentativa de impedimento/golpe pelos partidos da oposição e militares, instauração do sistema Parlamentarista e volta do Presidencialismo em 1963, após plebiscito.

A aprovação da LDB/1961 ocorre após 13 anos do encaminhamento do anteprojeto à Câmara Federal em 1948, em meio a “um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais” (MARCHELLI, 2014, p. 1485). A LDB acabou conciliando os interesses dos dois grupos, configurando-se no Brasil, um modelo que delega a incumbência do ensino tanto ao poder público quanto à iniciativa privada.

A LDB/1961 mantém a mesma estrutura de ensino em voga: ensino pré-primário: escolas maternais e jardim de infância; ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido mais 2 anos, com iniciação em técnicas de artes aplicadas; ensino médio: ginásial, em 4 anos e colegial, em 3 anos, abrangendo: cursos secundários; técnicos (industrial, comercial e agrícola) e formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

A Lei estabelece a atuação dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, “assumindo ambos, enquanto instituições ideológicas do estado, um papel decisivo na

determinação da práxis histórica realizada pelas bases curriculares da educação brasileira” (MARCHELLI, 2014, p.1485). Dentre outras competências, aos conselheiros a lei autoriza: deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior; indicar as disciplinas obrigatórias e optativas dos sistemas de ensino, definir a amplitude e o desenvolvimento dos programas dessas em cada ciclo, promover sindicâncias em quaisquer estabelecimentos de ensino.

No seu capítulo I, voltado para a educação de grau médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.020/61 determina, no artigo 35 (grifo nosso) que “em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” ficando sob competência do Conselho Federal de Educação “indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (LDB nº 4.020/61).

As disciplinas e práticas pedagógicas apresentadas enquanto binômio, expressam uma compreensão dicotômica entre pensamento e ação; entre físico e intelectual que se materializa na divisão: disciplinas e práticas. São quatro componentes previstos por esta LDB para compor o currículo do ensino médio: as disciplinas intelectuais; as práticas educativas artísticas ou úteis; práticas educativas físicas e educação moral, cívica e religiosa (INDICAÇÃO S/Nº62, AMPLITUDE E DESENVOLVIMENTO DAS MATÉRIAS OBRIGATÓRIAS, sd.). Nos artigos 9 e 70 da LDB nº 4.020/61, a terminologia currículo mínimo aparece nas prescrições para o grau superior, restritas à atribuição do Conselho Federal de Educação.

Em relação ao ensino secundário, Romanelli (1986, p.182) observa que o Conselho Federal propôs quatro modelos de currículos que pouco se diferenciavam entre si e que acabaram sendo adotados pela maioria das escolas. Além disso, na observação de Kuenzer (1995, p.124) embora a lei avance ao estabelecer a plena equivalência<sup>2</sup> entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de prosseguimentos nos estudos,

Essa equivalência não supera uma dualidade estrutural posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas voltados para necessidades bem definidas de divisão do

---

<sup>2</sup> A Lei 4021/61 sob a nomenclatura ensino secundário passa a englobar o ensino profissional (industrial, comercial, agrícola e normal) e o médio propedêutico. Os concluintes do secundário podiam optar por qualquer formação de nível universitário, independente do ramo profissional ou médio propedêutico do qual egressam (plena equivalência entre os cursos).

trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos (KUENZER, 1995, p.124).

A LDB, consonante com as novas exigências da sociedade industrial, promove a substituição de disciplinas tradicionais clássicas por disciplinas científicas. A busca de equilíbrio entre ensino das humanidades e das ciências se concretiza através da lei, adequando-se ao contexto sócio-econômico-político, especialmente na garantia dos interesses dominantes (ZOTTI, 2002, p. 74). Segundo análise de Zotti (2002) e Romanelli (1986) na prática, a flexibilização curricular prescrita não ocorreu já que grande parte dos Estados não tendo Conselhos acabou recorrendo ao Conselho Federal que, no final das contas, acabou definindo não somente as disciplinas obrigatórias a serem ministradas.

Através do Parecer sobre a amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias de 1962, faz-se “recomendações sobre os programas de ensino para condução das diversas disciplinas, caracterizadas pelas conhecidas instruções metodológicas definindo o que, quando e como ensinar (ZOTTI, 2002, p. 74)”. Por outro lado, Romanelli destaca que “as escolas acabaram compondo os seus currículos de acordo com os recursos materiais e humanos que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes quando não puderam improvisar professor e programa” (ROMANELLI, 1986, p. 181).

Os Conselhos Estaduais, a exemplo dos Federais, na análise de Marchelli (2014, p.1488) se limitaram a recomendar temas gerais sobre a matéria das disciplinas que foram de sua indicação, ficando sob a responsabilidade dos estabelecimentos escolares e professores a decisão sobre os conteúdos específicos que deveriam preencher os quadros de tópicos aconselhados.

Essas lacunas permitiram, entre outros abusos associados ao terreno da educação nacional, que o enorme vazio já existente no sistema ensino decorrente da falta de bases curriculares claras e consistentes desse ainda mais espaço para que o mercado de livros didáticos avançasse sobre as escolas (MARCHELLI, 2014, p.1488).

É importante destacar que o Parecer sobre a Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias: Parecer de nº62, no seu capítulo III, assegurava plena liberdade aos autores do livro didático. Isso estimulou o mercado de livros didáticos e a utilização indevida desse recurso didático, ficando os programas escolares restritos, na maioria das vezes, à sequência de conteúdos estabelecida nos livros didáticos.

Em um contexto de regime de exceção, sob o regime militar, em um Estado forte e centralizado, com poder ampliado de intervenção, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692/71 como medida para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil. Saviani (1996, p. 163) em sua análise, observa que essa lei não difere da LDB anterior quanto aos objetivos, até porque o propósito era de continuidade ao modelo econômico anterior a 1964. A mudança se dá em termos estruturais nos níveis de ensino fundamental e médio para garantir os princípios do regime militar. O ensino, nessa nova orientação, passa a ser denominado ensino de 1º e de 2º grau; a escolaridade obrigatória passa de 4 para 8 anos no 1º grau, com iniciação para o trabalho; o 2º grau é reduzido para 3 ou 4 anos agora vinculado estritamente à formação profissional. Outra diferença é a nomenclatura, parte comum e parte diversificada, no currículo, em lugar das disciplinas obrigatórias e optativas da LDB nº 4.020/61.

Na lei nº 5.692, o núcleo comum seria o conjunto de matérias obrigatórias em âmbito nacional, fixadas pelo CFE em termos de objetivos e amplitude, voltadas para o aspecto da formação geral; a parte diversificada objetiva “atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos” (LDB, nº 5.692/71. art. 4º). Nos parágrafos 1 e 2 desse artigo, estabelece-se a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e que deve constar dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino e preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, que poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

“Na 5.692/71 há a ideia das grandes linhas centradas em conteúdos com áreas definidas na parte comum: a determinação curricular é feita por conteúdos, e estes, dispostos por camadas sucessivas que compõem a parte comum e a diversificada” (MAZZANTE, 2005, p.77). O CFE através do Parecer 853/71 organiza as matérias a partir de um escalonamento do mais amplo, para o menos amplo, do menos específico, para o mais específico, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas:

nas atividades a aprendizagem far-se-á, principalmente, mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos; nas áreas de estudo, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem; nas

disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos” (PARECER 853/71).

O desenvolvimento do núcleo comum abrange matérias e seus conteúdos específicos conforme resolução CFE 08/71 atendendo a seguinte orientação:

Serão desenvolvidos no 1.º grau: nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de: Comunicação e Expressão; Integração Social; Iniciação às Ciências, incluindo Matemática. Devem ser tratadas predominantemente como atividades.

- a) Até o final do 1º grau, sob as formas de: Comunicação em Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Matemática; Ciências. Tratadas predominantemente como áreas de estudo.
- b) No 2.º grau, sob as formas de: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; História; Geografia; Matemática; Ciências Físicas e Biológicas, podendo ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial do currículo, conforme as Habilitações Profissionais. Tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas de acordo com as Habilitações Profissionais (PARECER 853/71).

O Parecer destaca o aspecto de complementaridade entre relacionamento, ordenação e sequência das matérias, observando que não consiste apenas na conversão da matéria em atividades, áreas de estudo e disciplina; visto que não são componentes estanques devem convergir para a unidade do conhecimento humano: orgânico e coerente (PARECER 853/71). Com essa organização curricular, o Parecer pretende garantir os princípios de continuidade e terminalidade. A organização curricular do ensino assegura uma formação geral no intuito do prosseguimento dos estudos entre séries e grau e formação especial.

A educação geral refere-se ao acesso a uma “base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais” (PARECER, 853/71); a formação especial refere-se à formação para o trabalho, na forma de iniciação no primeiro grau e habilitação profissional, no segundo grau. O núcleo comum (disciplinas mínimas obrigatórias) acrescido dos componentes curriculares obrigatórios: Educação Moral e Cívica, Educação Física. Esses dois componentes, conforme destaca Zotti (2002) vão ser a pedra de toque da ditadura para transmissão da sua ideologia. Além dessas, a Educação Artística e Programas de Saúde acrescidas de uma parte de formação especial voltada para o trabalho formam o currículo pleno da escola. Continua sob a responsabilidade do Conselho Federal de

Educação- CFE fixar para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum definindo os objetivos e a amplitude. Aos Conselhos Estaduais de Educação-CEE relacionar, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais cada estabelecimento poderia escolher as que deveriam constituir a parte diversificada.

Na prática, a diversificação do currículo restringiu-se à escolha de uma língua que comporia a disciplina Língua Estrangeira Moderna, a partir do 5º ano do primeiro grau, e das disciplinas de Preparação para o Trabalho. As diversificações curriculares nas possibilidades concretas, nas peculiaridades locais, nos planos dos estabelecimentos de ensino e nas diferenças individuais dos alunos ficaram restritas e subjugadas às exigências do mercado de trabalho. O fracasso desse modelo de ensino compulsório torna-se evidente: o mercado de trabalho não absorve a demanda dos alunos que concluem o ensino médio, tampouco conseguiu cumprir com uma função acadêmica de passagem para o ensino superior.

Em busca da solução, através do Parecer 76/75, e depois com a Lei 7.044/82, retira-se a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau, retoma-se a possibilidade da coexistência da formação geral (propedêutica) e da formação específica (cursos técnicos profissionalizantes). Na Lei 7.044 o núcleo comum continua sendo definido pelo CFE e a parte diversificada pelo CEE e pelo estabelecimento de ensino. A referência para o núcleo comum do ensino de primeiro e segundo graus foi o Parecer nº 853/71 e a Resolução do CFE nº 8/71 até 1986, quando o plano de educação básica da nova república altera o núcleo comum pelo Parecer 785/86 e resolução 6/86 do CFE.

A LDB 9.394/96 subsequente, em uma conjuntura política e econômica bastante distinta da anterior, está respaldada pela nova Constituição Federal de 1988, aprovada por uma Assembleia Constituinte. Nessa Constituição, o capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, nos artigos 205 a 214, do Título VIII, Da Ordem Social, está voltado especificamente para as questões relacionadas à educação nacional. Em seu Artigo 210 prevê que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Conforme Mazzante (2005, p. 76) o currículo na LDB 9.394/96, é prescrito em função de uma sociedade democrática, tendo por foco a autonomia e a participação, relativizando o mote central na questão do desenvolvimento econômico posto na Lei 5.692/71. Outra especificidade dessa lei diz respeito ao aumento do tempo escolar dos 180 dias, estabelecidos nas legislações anteriores para 200 dias letivos.

A LDB 9.394/96 determina no seu artigo 26, também uma parte comum e parte diversificada, porém, Mazzante (2005, p. 78) observa que a composição atribuída a cada uma dessas partes difere, já que essa lei adota grandes temáticas em lugar das áreas. Além disso, destaca-se a autonomia dada a sistemas de ensino e estabelecimentos escolares para completar a base nacional comum e as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela como parâmetros para a composição da parte diversificada. Essa lei, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

As bases curriculares das escolas têm sido definidas através de orientações abrangentes dos Parâmetros e Diretrizes Nacionais Curriculares. Para Marchelli (2014, p. 1507) “as naturezas da base comum e da parte diversificada do currículo são pouco diferenciadas” e continua o autor observando que “os formuladores das diretrizes parecem circular a margem de um erro quando pensam que a base nacional comum e a parte diversificada escaparão sem dificuldades de serem tratadas na prática como dois blocos distintos de disciplinas”.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC, para a Educação Básica, é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Atualmente, está em discussão a segunda versão do documento cuja construção envolveu atores diversos do campo da educação e sociedade em geral.

A BNCC é definida como,

conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística, nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (PARECER CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

A Base estabelece direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada componente curricular na busca de uma educação democrática (BNCC, 2016,

p.33). É um documento orientador da produção de propostas curriculares estaduais e municipais, das escolas das redes pública e privada. A definição da parte diversificada dos currículos fica a cargo dos sistemas de ensino e escolas. De acordo com o documento BNCC (2016, p.30), através dos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP, as escolas definirão as estratégias didáticas e metodológicas, “bem como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir das características e necessidades cognitivas dos alunos e do que propõem os documentos curriculares”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica compreendem a parte diversificada como,

estudo de características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (...) a base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma das partes (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 32).

A BNCC define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares, em cada etapa de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, vinculados à diversidade, preconceito, discriminação, saberes, identidades, culturas, questões socioambientais, diálogo, respeito, participação, liberdade, autonomia e responsabilidade. O currículo no Ensino Fundamental e Médio na BNCC se organiza em função dos objetivos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de nove anos, para o Ensino Fundamental e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Desses documentos emergiram eixos nos quais se articulam as áreas de conhecimento e no seu interior, os componentes curriculares e, finalmente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente. “Esses objetivos apresentam formas de organização diferenciadas, a depender do componente curricular e de suas especificidades” (BNCC, 2016).

Os eixos do Ensino Fundamental estão assim definidos: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico e Solidariedade e sociabilidade. Áreas do conhecimento do EF: Área de Linguagens: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física e Língua Estrangeira Moderna, nos anos

finais do Ensino Fundamental; Área de matemática; Área de Ciências da Natureza; Área de Ciências Humanas: História; Geografia; Área de Ensino Religioso.

No Ensino Médio: Dimensões: Trabalho; Ciência; Tecnologia; Cultura. Referidos a essas dimensões são definidos, na BNCC, quatro eixos de formação que articulam o currículo ao longo de toda a etapa: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social. Áreas de Conhecimento: Área de Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Arte; Educação Física; Área de Matemática; Área de Ciências da Natureza: Física; Química; Biologia; Área das Ciências Humanas: História; Geografia; Sociologia; Filosofia.

Além desses, a inclusão dos Temas Especiais: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental. Esses temas “permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica” (BNCC, 2016, p.47). São “temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral” (BNCC, 2016, p. 48).

Sua abordagem nas propostas curriculares “objetiva superar a lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem [...] de natureza multidisciplinar, perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica” (BNCC, 2016, p.48).

Os princípios apresentados na BNCC contribuem para a perspectiva autoral dos sujeitos da educação ao delegar às redes, às escolas e professores a definição de novos objetivos a partir dos indicados pela Base, que constituirão a parte diversificada, bem como os objetivos específicos e conteúdos programáticos a serem abordados nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares que constituem essas áreas. Entretanto, atenta-se para que esse documento não se torne apenas mais um discurso normativo, dentre tantos outros que abundam no campo da formação de profissionais da educação básica, conforme adverte Arroyo (1999, p. 151) ou conforme relatam em nossa entrevista duas professoras, ao se referirem às propostas curriculares oficiais,

- Textos abstratos, divagações teóricas, muito bem escritas, mas que não correspondem, nem dão conta das demandas reais que os professores enfrentam no cotidiano da escola e da sala de aula. (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- As propostas oficiais, vou confessar, não me fixo nelas não. Quando leio esses documentos parecem que estão falando de um outro universo que não a sala de aula. Não me vejo neles. Não vejo os meus alunos e suas necessidades neles. (PROFESSORA ZONA URBANA)

Segundo análise feita por Macedo, Nascimento e Guerra (2014) a construção de uma base comum para o currículo da Escola Básica tem se sustentado por um discurso comumente etnocêntrico e abstrato que tem como centralidade o conceito de “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Vinculam a aprendizagem “a processos formativos percebidos como irredutíveis, irrepetíveis, finitos, social e culturalmente valorados” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1556, grifo dos autores). Observam os autores que “muitas experiências com currículos de base comum têm dificuldades de nutrir uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais” (MACEDO, R.S.; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1558).

Na sua análise sobre a Base Nacional Curricular Comum, Macedo (2014) indica para a hegemonia de novas formas de sociabilidade, redes de articulação envolvendo agentes políticos públicos e privados que têm atuado no sentido homogeneizador dado à BNCC e, conseqüentemente, para currículo e educação. Essas formas criam uma regulação baseada na avaliação tendo por referência modelos privados de gestão. Conclui observando “que está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549).

Tendo em vista tais constatações, torna-se necessário que a proposta BNCC seja amplamente e constantemente discutida e avaliada nas escolas e se constitua em material de estudo e análise na formação continuada dos professores, assim como nos cursos de formação inicial para licenciados e graduados na área da educação. Que não se perca de vista, principalmente, que os direitos de aprendizagens dos alunos não são garantidos somente pela produção de uma BNCC.

Atentamos, além disso, para a necessidade dos educadores focarem nos trânsitos curriculares dos jovens, considerando as distintas culturas, os saberes socialmente

construídos na prática comunitária, não perdendo de vista os trânsitos operados nos outros ambientes formativos, para identificar quais cercamentos simbólicos são necessários para favorecimento da inclusão social.

## **2 O MUNDO DE SIGNIFICADOS DOS JOVENS POPULARES COMO MODOS DE APRESENTAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS**

A educação enquanto experiência formadora e ao mesmo tempo formanda não pode desconsiderar, nos trânsitos curriculares, os sentidos, experiências e conhecimentos que cada homem e mulher assumem na construção de sua própria existência. Por isso, elegemos a pesquisa de campo com o intuito de interpretar a ordem gnosiológica estabelecida pela organização didática e os atos de conhecer expressos nas manifestações culturais operados pelos jovens populares nos seus trânsitos curriculares.

Incomodados com os discursos que só conseguem visualizar, na prática educacional, objetividade e regularidade nos movimentamos para evidenciar as reconfigurações vitais e sociais que sofrem a instituição escolar pelos trânsitos e manifestações culturais dos jovens populares. À medida que adentrávamos o campo e buscávamos compreender o mundo de significados dos jovens populares, através da interpretação das formas simbólicas que definiam as suas ações e linguagens utilizadas na sua vida cotidiana, emergiam aspectos variados de ordem biológica, culturais, ideológicos, econômicos, afetivos, políticos, sociais e educacionais.

Fomos dando conta que um único modelo teórico e metodológico seria insuficiente, diante da complexidade e dinamicidade do objeto em estudo. Percebíamos a força do contexto no delineamento teórico, metodológico e definição dos procedimentos da pesquisa, que exigiam a adoção de abordagens de pesquisa e constructos teóricos múltiplos. Estranhamente, o nosso objeto de pesquisa parecia ganhar vida, e mostrava-se volátil, imprevisível, à medida que realimentávamos, víamos os nossos caminhos serem reorientados. Ideias, palavras, parágrafos e construções textuais, já elaboradas e dadas como mais ou menos definitivas, perdiam o sentido fazendo-se necessárias reformulações.

As coisas (objetos de nossa interpretação) colocavam em xeque nossas verdades e racionalidades, causava-nos estranhamentos, escancaravam os nossos preconceitos, revelando os nossos limites. Exigiam uma revisão e ampliação de repertório que dessem conta do exercício dinâmico e complexo de codificação/decodificação que as coisas exigiam. Reiteravam o pensamento de Comenius (2001, p. 212) que os discursos e as palavras não devem ser aprendidos separadamente das coisas, já que são objetos, tanto da inteligência como do discurso.

Nesse complexo e dinâmico movimento, como um *bricoleur* avaliando e redesenhando o projeto de pesquisa, fomos produzindo, no contexto, o nosso trajeto teórico e metodológico, mantendo o propósito de estudar as coisas em seus contextos vitais, tentando entender e interpretar os fenômenos a partir dos sentidos que as pessoas a eles conferem. O termo bricolagem é utilizado por Lévi-Strauss (1989) em seu livro “O pensamento selvagem”, significa execução de um trabalho usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos de normas adotados pela técnica.

Denzin; Lincoln (2006) Kincheloe e Berry (2007) caracterizam o pesquisador qualitativo como *bricoleurs* considerando que esses, em lugar de racionalização do processo de pesquisa, ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Fazem uso das ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance e, quando necessário, inventam ou reúnem novas ferramentas e técnicas a depender dos horizontes esboçados.

A nossa pesquisa prioriza os aspectos da vida, portanto, a validação dos exercícios da razão é realizada também na atitude espontânea, ou seja, nas experiências incertas dos sujeitos, na sua posição frente ao conhecimento, vinculado à subjetividade e ao que tem disponível ao seu alcance. Entendemos, entretanto, que não podemos perder de vista os contextos, as formas históricas e sociais que o poder pode fazer uso para atravessar esses sentidos e subjetividades. Tal perspectiva exige-nos a utilização de formas criativas e diversas que permitam aproximações e objetivações do fenômeno a ser estudado e percorrido.

A partir dessa postura filosófica, epistemológica e prática fomos construindo os procedimentos e selecionando as ferramentas metodológicas para a pesquisa. Os universos culturais múltiplos que se apresentavam e se revelavam em contraponto aos atos do currículo, reiteravam a pertinência da adoção de uma postura intercrítica nos moldes discutidos por Freire (1984; 1994; 2005), Atlan (1994) e Morin (1997). Do mesmo modo, os efeitos interpretativos, simbólicos e culturais decorrentes evidenciavam a pertinência do conceito de diálogo hermenêutico para a finalidade da nossa pesquisa.

Nessa dinâmica, fez-se compreensivo o pensamento de Macedo (2009) ao afirmar que: na origem da proposição de uma hermenêutica intercrítica nas investigações antropológicas e demais ciências humanas aplicadas e afins,

O rigor da interpretação passa a ser um processo de tensão, de negociação entre o conjunto de interpretações do pesquisador, as inteligibilidades das realidades pesquisadas em expressão e as intimidades dos atores sociais, ou seja, suas implicações sociais, afetivas, culturais, eróticas (MACEDO, 2009, p.97).

Já no campo, realizando a observação participante e entrevista em grupo, e utilizando os aportes metodológicos de Freire, tivemos acesso ao referencial teórico-metodológico da Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson (2002). Identificamos, no detalhamento das fases de investigação e desenho proposto, elementos teórico-metodológicos, em que pesem os pontos de divergências, possibilitariam dialogar com as proposições já encontradas em Freire e trariam contribuições interessantes para dar o direcionamento que o nosso empreendimento empírico exigia.

Estamos atentos à advertência feita por (KINCHELOE, 2007, p.116) que “procedimentalizando um método hermenêutico, nossas interpretações se tornariam cada vez mais desconectadas do mundo vivido”. Os sentidos são subjetivos e por demais dinâmicos, complexos e acompanham a dinâmica da vida. Sendo assim, variam em função de indivíduos e de contextos o que invalida qualquer tentativa de previsibilidade, apreensão e objetivação por procedimentos metodológicos previamente elaborados.

Kincheloe (2007) destaca que há uma dimensão criativa no processo de interpretação, considerando que toda produção de sentido é específica em termos históricos e sociais. Os propósitos e as perspectivas de diferentes intérpretes nunca são os mesmos, exigindo ajuste e diálogo constante nos passos e procedimentos a serem utilizados em circunstâncias divergentes. Sendo assim, exige abertura para que possamos utilizar quantos procedimentos forem necessários, diante das circunstâncias desafiadoras e das contingências.

Nessa linha de advertência sobre os riscos de determinar a pesquisa a partir de modelos prévios destacamos a interpretação feita por Faundez sobre o conceito de método de Freire:

O método para você é um conjunto de princípios que tem de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa. É por essa razão, que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim, a diferentes

realidades concretas. O que você pensa disso? (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 20).

Com base nesta orientação e diante do que era captado dos contextos e movimentos operados pelos indivíduos da nossa pesquisa, consideramos profícuo aproximar aos passos de pesquisa sugeridos por Freire, elementos da Hermenêutica de Profundidade de Thompson. A hermenêutica, nos pressupostos adotados, contribui para romper com os modelos monológicos e monorreferenciais das pesquisas sociais e possibilita a adoção de uma prática heurística intercrítica, nos moldes discutidos em Atlan (1994) e Macedo (2007; 2009).

Tal prática redireciona o nosso olhar sobre a cultura escolar, compreendendo-a não como algo estático e dado, mas como uma produção constante pelos seus atores e que, inevitavelmente, tem como elementos constitutivos a multiculturalidade e a diversidade. Portanto, a cultura escolar é produzida no encontro/confronto de distintas racionalidades que necessitam serem destacadas e valorizadas no âmbito da pesquisa o que exige uma postura flexível na utilização dos procedimentos metodológicos.

## 2.1 EMERGÊNCIA NA CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE PAULO FREIRE E THOMPSON

Os aspectos interpretativos das pesquisas qualitativas têm sido uma das questões prementes no âmbito da teoria crítica. Conforme observam Kincheloe e McLaren (2006, p. 281) “embora o debruçar-se nas informações se constituam como um dos aspectos mais importantes é o domínio muitas vezes negligenciado” nas pesquisas. Nesse sentido, os autores sugerem que as pesquisas devem superar as meras descrições de valores na constituição do seu objeto, considerando que não é possível uma interpretação pura, uma vez que o ato hermenêutico ou interpretativo envolve a própria percepção como ato de interpretação.

A Teoria crítica, conforme observam Kincheloe e McLaren “preserva sua habilidade de romper e de contestar o *status quo*” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 281). Defende a natureza construída da ação social portanto, compreende que os homens não são somente meros resultados do processo histórico, mas também agentes desse processo. Preocupa-se,

particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 283).

A pesquisa qualitativa inspirada na teoria crítica prioriza o aspecto interpretativo ou hermenêutico. Impulsionada por essa teoria a hermenêutica crítica “levanta questões sobre as finalidades e os procedimentos de interpretação” desenvolvendo uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas de poder dentro dos textos sociais e culturais (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 288). “A hermenêutica crítica cita o mundo como parte de um esforço mais amplo de avaliá-lo e de melhorá-lo” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 287) sendo assim, concentra-se nos processos de dominação, de negação dos direitos e na emancipação humana, construindo pontes entre os textos, contextos e sujeitos. Procura, portanto, superar o subjetivismo idealista considerando a materialidade dos corpos sociais e individuais.

Diante dessa emergência na centralidade da interpretação, proposta na Hermenêutica Crítica, reiteramos que em Freire e Thompson encontramos os elementos epistemológicos e metodológicos para subsidiar as nossas interpretações. Destacamos, mais uma vez, a existência de pontos de encontro e divergências entre as construções teóricas e metodológicas desses autores, um latino-americano e outro europeu.

### 2.1.1 A Hermenêutica crítica de Freire

As contribuições de Freire são destacadas por Kincheloe e McLaren (2006) como aspectos essenciais para uma hermenêutica crítica. Compreendendo “que os temas gerativos de uma cultura constituem aspectos centrais em uma análise social crítica, Freire presume que o processo interpretativo tanto é um ato ontológico (pertencente ao ser), quanto epistemológico (pertencente ao conhecimento)” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 291, grifos dos autores). É ontológico, no nível da necessidade humana de ser mais, ou seja, assumir com maior plenitude a nossa condição humana, enquanto ato epistemológico, a interpretação oferece um método para que possamos “investigar as condições da nossa existência e os temas gerativos que a influenciam”.

Nesse contexto, “conquistamos a proeza de vivermos com um propósito e de agirmos com a habilidade de executar atos avaliadores ao mencionarmos a cultura que está em nossa volta” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 291).

Freire utiliza o conceito de método desenvolvido por Vieira Pinto como,

A forma exterior e materializada em atos que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e esse procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência um caminho para algo que não é ela que está fora dela que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método entendido este no seu sentido de máxima generalidade (VIEIRA PINTO, 1986 *apud* FREIRE, 2005, p. 63).

Freire observa que a consciência metodicamente vai se criticizando à medida que homens e mulheres objetivam a realidade e refletem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. A interpretação e compreensão da realidade se dão através da curiosidade e da capacidade crítica do homem e mulher de tomarem distância, ou na terminologia por ele utilizada “ad-mirarem” o objeto de conhecimento. O distanciamento, capacidade de sair do próprio contexto para admirá-lo permite, pela reflexão, a apreensão e compreensão da realidade, portanto a consciência de que esta não é estática, nem imutável, que pode ser transformada. Ultrapassando a esfera espontânea de apreensão da realidade, atingimos uma esfera crítica “na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26). A pesquisa assume aqui lugar fundamental.

Para Freire (1984) a pesquisa é um ato de conhecimento, um ato educativo, que envolve de um lado pesquisadores profissionais, de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelada, a realidade concreta. Essa prática desveladora não tem em Freire finalidade explicativa nos moldes positivistas, com pretensão de descobrir a causa que provoca um determinado efeito, por isso ele sinaliza para a necessidade de definir as relações de modo crítico onde homens e mulheres se auto-percebam enquanto sujeitos e como tal construtores da realidade. Nesse sentido, Freire compreende que o método não deve ser um instrumento de propriedade única do pesquisador. Seguindo a compreensão, a explicação se dá a partir de uma relação dialógica com a própria realidade, em que os homens em comunhão vão dizendo a sua palavra, vão inteligindo o seu mundo.

Para o autor seria esse o sentido da pesquisa, um ato de conhecimento que tem que ser co-intencionado. Os conceitos que o pesquisador emprega dependem dos que são utilizados pelos sujeitos para tornar o seu mudo inteligível.

[...] quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identifica em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1984, p.36).

A problematização questionadora, pautada na ação refletida, é que permitirá uma leitura crítica da realidade um “pensar certo” que conduz à superação do pensamento ingênuo, espontâneo e místico. Freire é contundente quanto à necessidade da compreensão do conhecimento do senso comum que orienta a existência dos grupos populares para, através do diálogo constante, do confronto de opiniões, contribuir para apropriação das formas outras de conhecimentos sistematizados e científicos. Sendo assim, não dicotomiza as duas dimensões, senso comum e saber científico, para ele o rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. “A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum” (FREIRE, 1986, p.60).

A título figurativo, podemos sintetizar os princípios metodológicos organizados por Freire nas seguintes fases:

- Investigação temática - investigação do próprio pensar do povo - saber em que consiste realmente, a realidade vital concreta-esboçada pelos sujeitos locais com suas estratégias de sensibilidade e inteligência. Análise da situação existencial; eleição do conjunto dos temas geradores.
- Interpretação e criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar, com a participação da população investigada-mirada crítica na área em estudo: codificação-análise. Tem por base as interfaces natureza e cultura.
- Retorno à área para pôr em prática os resultados da pesquisa- inaugurar os diálogos descodificadores nos círculos de investigação temática -

análise/síntese-conhecimento do conhecimento anterior através da recodificação crítica e criativa.

Procedimentos: Aproximação dos investigadores aos indivíduos da área, diálogos informais, visitas, observação compreensiva, uso de diário de campo para anotações, círculo de cultura.

### 2.1.2 A Hermenêutica de Profundidade de Thompson

É uma metodologia elaborada pelo sociólogo britânico John Brookshire Thompson para o estudo das formas simbólicas. Utiliza como aporte teórico-metodológico a tradição hermenêutica, especialmente os estudos dos filósofos do século XIX e XX, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Jurgen Habermas e Paul Ricouer.

Tem por inspiração as reflexões feitas por Jurgen Habermas e Paul Ricouer em torno de uma hermenêutica profunda. Utilizando como referência principal as reflexões de Ricouer, Thompson ressalta a aplicabilidade da hermenêutica como campo “não somente de reflexão filosófica acerca de ser e compreender, como uma reflexão também metodológica acerca da natureza e das tarefas da interpretação na investigação social” (THOMPSON, 2002, p. 404).

A Hermenêutica Profunda proposta por Ricouer parte do princípio de que na investigação social e em outros campos os processos de investigação solicitam a mediação de métodos explicativos ou objetivos (THOMPSON, 2002, p.404). Tal consideração evidencia a defesa de complementariedade entre interpretação e compreensão em uma teoria interpretativa compreensiva como passos que se apoiam em um marco hermenêutico único.

Contesta-se a dicotomia herdada de Dilthey para o qual as ciências humanas compreendem (*verstehen*) e as ciências naturais explicam (*erklären*). Essa grande oposição entre a explicação da natureza e a compreensão da história que atravessa toda a obra de Dilthey, conforme Ricouer (1990, p. 24) “é repleta de conseqüências para a hermenêutica, que se vê, assim, cortada da explicação naturalista e relegada do lado da intuição psicológica”.

Ricouer destaca que se por um lado é impossível uma reflexão sem que haja meditação sobre os signos, por outro lado inexistente a explicação sem a compreensão do mundo e de si mesmo. Embora coincida com os objetivos gerais do trabalho de Ricouer, Thompson critica a pouca atenção deste no que se refere “às condições sócio-históricas nas quais se produzem e recebem os textos e os análogos a estes” (THOMPSON, 2002, 405). Para referenciar a historicidade na experiência humana o autor adota os aportes teóricos de Gadamer, para o qual a compreensão é uma fusão de horizontes históricos e a consciência a-histórica “o privilégio do homem contemporâneo de ter plena consciência da historicidade de todo presente e a relatividade de toda opinião” (GADAMER, 2002, p.15).

A Hermenêutica de Profundidade elaborada por Thompson tem a interpretação como princípio de análise. Parte da “observação da vida cotidiana para elucidar a maneira que as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelos indivíduos que as produzem e a recebem, no curso das suas vidas diárias” (THOMPSON, 2002, p.406). Entretanto, não se fixa nesse nível de análise, que denomina de interpretação da doxa, considera outros aspectos que surgem das formas simbólicas.

Thompson (2002, p. 398) conceitua formas simbólicas como fenômenos sociais, construções significativas que requerem interpretação: ações, expressões e textos que podem ser compreendidos enquanto construções significativas e encontram-se inseridas em relação de poder e conflito. Sendo assim, necessitam ser consideradas no contexto da vida cotidiana e das maneiras que os indivíduos nele situado interpretam e compreendem essas formas simbólicas.

Nessa direção, Thompson observa que recentemente, vários autores tomando por base a filosofia da linguagem de Wittgenstein, os escritos fenomenológicos de Husserl e Schutz e o enfoque etnometodológico de Garfinkel, Cicourel e outros, têm enfatizado a importância da interpretação da compreensão cotidiana ou interpretação da doxa, das opiniões, crenças e juízos que compartilham os indivíduos que formam o mundo social. Entretanto, verifica que “com demasiada frequência, as formas simbólicas são analisadas isoladamente dos contextos que as produzem e são recebidas pelos indivíduos que de maneira rotineira extraem sentidos delas e as integram a outros aspectos de sua vida” (THOMPSON, 2002, p. 406).

Nessas pesquisas, ocorrem dois tipos de atitudes consideradas errôneas: quando se enfatiza a importância da interpretação da doxa, raramente vão além deste nível de análise e o que deveria ser tratado como um aspecto indispensável da investigação se

transforma na totalidade da investigação, em outros casos, a interpretação da doxa não é nem considerada.

Thompson atenta para uma condição hermenêutica fundamental da investigação sócio-histórica, “o campo-objeto da nossa investigação é também um campo-sujeito em que as formas simbólicas são pré-interpretadas pelos sujeitos que constituem esse campo” (THOMPSON, 2002, p.407). Nessa direção a Hermenêutica de Profundidade compreende que “a interpretação se constrói sobre a análise, assim como sobre os resultados da análise sócio-histórica. Porém, a interpretação implica um novo movimento de pensamento: procede por síntese, pela construção criativa de um resultado possível” (THOMPSON, 2002, p.420).

Thompson, através de um exercício hermenêutico, desenvolve os seus argumentos teóricos envolvendo, além dos filósofos já mencionados, autores como Geertz e Marx, dentre outros. Aos estudos de Geertz, propõe complementar a ênfase do caráter simbólico da vida social, um eixo nem sempre evidenciado que é sua contextualização social. Em Marx, Thompson examina as formas como o conceito de ideologia é utilizado, concluindo que mesmo sendo a figura mais importante na história da ideologia, Marx em seus escritos “não oferece uma perspectiva única e coerente” (THOMPSON, 2002, p.46).

Conforme observam Veronese e Guareschi (2006, p. 87) o potencial inovador da Hermenêutica de Profundidade consiste na superação das abordagens tradicionais de ideologia “ao invocar a necessidade de propor sentidos, discutí-los, desdobrá-los e não desvelá-los”. Os autores chamam atenção para o significado que a ação de desvelar adquire na Hermenêutica de Profundidade, não mais no sentido “de descobrir os sentidos ocultos, o famoso “véu” que supostamente cobriria todos os fenômenos sociais, esperando para ser retirado pelo pesquisador que acessaria a verdade, desde que usasse um método científico confiável” (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 87, grifo dos autores).

Na Hermenêutica de Profundidade o que se propõe, conforme os autores, é uma leitura qualificada da realidade tal como ela se apresenta, apontando sentidos que até podem ser interpretados como ideológicos, mas através de uma análise fundamentada, de uma interpretação justificada, e debatida entre os parceiros da ação, dentro de um paradigma compreensivo.

Thompson deixa clara a sua pretensão de apoiar e defender a Hermenêutica Profunda, demonstrando como esta pode proporcionar um marco metodológico para

conduzir a análise cultural. Ao apresentar a sua proposta, denominando-a Hermenêutica de Profundidade, atenta que as fases de pesquisa que apresenta tratam de dimensões analiticamente distintas de um complexo processo interpretativo, não devendo ser tomadas como um método sequencial.

A Hermenêutica de Profundidade tem como ponto primordial de partida a vida cotidiana - a interpretação da doxa. Recorre ao modelo etnográfico, utilizando instrumentos como, entrevistas, observação participante, dentre outros, para reconstruir “as maneiras com que se interpretam e se compreendem as formas simbólicas nos distintos contextos da vida social” (THOMPSON, 2002, p. 406). Situadas em relação com a hermenêutica da vida diária – interpretação da doxa - são descritas em três fases.

O autor apresenta para cada fase, uma gama de possibilidades metodológicas de investigação podendo alguns métodos serem mais adequados do que outros, segundo o objeto específico de análise e as circunstâncias específicas da investigação.

1) Análise histórico-social - objetiva reconstruir as condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas, considerando que essas não existem no vácuo.

Thompson distingue quatro aspectos básicos do contexto social observando que cada um define um nível diferente de análise: as situações espaço-temporais, campos de interação, instituições sociais e a estrutura social. As situações espaço-temporais constituem-se em um recorte importante na investigação. Através deste podemos identificar e descrever o âmbito espaço-temporal específico onde se produzem e se recebem as formas simbólicas, reconstruindo os lugares onde os indivíduos se localizam.

Campos de interação como espaço de posições e um conjunto de trajetórias que unidos determinam algumas das relações que se dão entre os indivíduos e algumas oportunidades que têm a sua disposição (THOMPSON, 2002, p. 410). As instituições sociais, segundo ele, se situam em campos de interação aos quais dão forma ao fixar uma gama de posições e trajetórias, mas ao mesmo tempo, criam campos de interação ao estabelecer novas posições e trajetórias. Em nosso estudo, é esse aspecto que interessa. Por último, as estruturas sociais que são as assimetrias e diferenciais relativamente estáveis que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação. Sua análise exige um nível mais teórico de reflexão, pois necessita que o analista proponha critérios, formule categorias e estabeleça diferenças que possam ajudar a

organizar e esclarecer as evidências das assimetrias e diferenças sistemáticas da vida social (THOMPSON, 2002, p.410).

Os objetos e as expressões significativas que circulam no campo simbólico são conforme Thompson, também construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada exigindo uma segunda fase de análise.

2) Análise formal ou discursiva - é um recurso possível e necessário para apreender a organização interna das formas simbólicas, seus traços distintivos, padrões e relações estruturais em relação ao contexto sócio-histórico em que se insere. Thompson indica a necessidade em desvelar os traços estruturais que se fazem presentes nas construções simbólicas atentando, entretanto, que essa análise não pode desconsiderar as condições sócio-históricas, com risco de se tornar um exercício abstrato. Para realização da análise formal ou discursiva, apresenta cinco variantes: análise semiótica, análise de conversação, análise sintática, análise narrativa ou análise argumentativa. Veronese e Guareschi (2006) incluem como mais uma alternativa, a análise de conteúdo.

3) Interpretação/re-interpretação - O processo de interpretação mediado pelos métodos de enfoque hermenêutico de profundidade: análise formal ou discursiva e análise sócio-histórica é simultaneamente um processo de re-interpretação. Considerando-se que as formas simbólicas, objetos da interpretação, já foram interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo histórico, pode originar um conflito de interpretações, conforme Thompson (2002, p. 422) “como uma re-interpretação de um campo-objeto pré-interpretado, o processo de interpretação é necessariamente arriscado e está cheio de conflitos e aberto à discussão”

Ainda que os métodos de análise formal ou discursiva facilitem o processo de interpretação essa fase, segundo o autor, se distingue desses métodos. Enquanto esses se processam por análise: examinam, separam, desconstroem, quebram realizando um cerco epistemológico para conhecer as formas simbólicas desde sua estrutura interna, a re-interpretação se processa através de síntese.

A Hermenêutica de Profundidade possibilita apreciar os méritos dos métodos, mas também nos permite determinar os seus limites. Se os métodos particulares da análise sócio-histórica permitem esclarecer as condições de produção e recepção das formas simbólicas, por outro, podem conduzir à falácia do reducionismo, ou seja, a crença de que “o texto é produzido exclusivamente em função do contexto” (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p.96). De outro lado, se os métodos particulares de

análise formal ou discursiva podem esclarecer os padrões e recursos que estruturam as formas simbólicas, tendem a supervalorizar o texto em detrimento do contexto (THOMPSON, 2002; VERONESE; GUARESCHI, 2006).

A Hermenêutica de Profundidade estuda a criação significativa de possíveis significados, considerando que os significados projetados podem diferir dos significados interpretados pelos sujeitos que constituem o campo sócio-histórico. Essa possibilidade de conflito de interpretações, de divergência entre interpretação leiga e interpretação profunda, entre a pré-interpretação e a reinterpretação cria um espaço metodológico criativo de interpretação, ao tempo em que permite a utilização de métodos particulares de análise, nos mantêm alertas das suas falácias concomitantes (THOMPSON, 2002, p. 422).

### 2.1.3 Pontos de divergências entre Thompson e Freire

Thompson parte da “observação da vida cotidiana para elucidar a maneira que as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelos indivíduos que a produzem e a recebem, no curso das suas vidas diárias” (THOMPSON, 2002, p.406). Entretanto, promove uma ruptura metodológica com a hermenêutica da vida diária, defendendo que a interpretação da doxa seja ponto de partida para a análise das formas simbólicas e não o fim (THOMPSON, 2002, p. 407).

Em Freire, a realidade também se constitui ponto de partida. A hermenêutica freiriana adota o entrelaçamento dos dois mundos: o mundo da episteme e o mundo da doxa; o mundo da filosofia e do saber popular. A tarefa para o pesquisador e o grupo popular não é somente desvelar e criticamente conhecer a realidade, como em Thompson, mas também recriar este conhecimento. A pesquisa, em Freire, adquire um caráter participativo, rompe-se com a separação clássica entre sujeito-objeto nas atividades de produção científica e com a neutralidade e objetividade tão exaltadas pelos modelos positivistas de pesquisa. Ele radicaliza na sua defesa de implicação dos sujeitos no ato de investigação “a presença dos oprimidos na sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser engajamento” (FREIRE, 2005, p. 64).

Conforme Faundez (1985, p. 33) somente através da união entre estes dois mundos poderemos encontrar elementos para a compreensão profunda da realidade e,

consequentemente, para atingirmos um “saber em nível superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade”.

Freire defende que entre o pensamento do senso comum e do saber científico não há ruptura, mas superação compreendendo que se trata de processos que têm por essência a curiosidade e a apreensão e compreensão do mundo como meta. Freire demonstra o aspecto relacional e interativo entre textos, contextos e sujeitos em situação, considera que,

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001, p.24).

A pesquisa, em ambos, não se restringe a observação da vida cotidiana, mas em Freire, assume uma radicalidade, uma finalidade política e educativa que extrapola a elucidação da maneira que as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelos indivíduos como em Thompson.

Conforme observa Gajardo (1985), Freire cria um estilo alternativo de pesquisa-ação educacional na América Latina. Perspectivando a educação como prática da liberdade, o autor defende a pesquisa como elemento fundamental para conhecimento da realidade e dos problemas que afetam a emancipação humana. Sendo assim, os temas extrapolam as questões epistemológicas, pedagógicas ou das ciências sociais envolvendo questões políticas e ideológicas e pulsantes como os movimentos vitais. (MIGNOLO, 2003, p.360).

A partir da defesa de uma perspectiva dialógica para a produção do conhecimento, Freire rompe com “a tradição segundo a qual a ciência e a pesquisa são monológicas: trata de pensar sobre e não pensar com” (MIGNOLO, 2003, p. 360).

Para Freire, enquanto ação política, a pesquisa constitui-se como “ação cultural para liberdade”, uma ação simpática, porque está comprometida com a emancipação dos grupos populares, os oprimidos (FREIRE, 2005). Enquanto ação educativa, um ato co-intencionado, através do qual pesquisador e grupo popular, enquanto sujeitos no ato, vão inteligindo, ad-mirando o mundo, investigando as condições de existência e os temas gerativos que a influenciam (FREIRE, 2005).

A investigação constitui-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem-“comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser (FREIRE, 2005, p.

117, grifo do autor). Há uma troca de saberes entre conhecimento empírico do povo e saberes do investigador, conforme Freire uma síntese cultural que não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nela [...] (FREIRE, 2005, p.210).

Mignolo (2003, p. 360) destaca que o pensamento dialógico em Freire é “mais do que um conceito analítico: também significa ação e libertação”. A tarefa aqui para o pesquisador e o grupo popular, não é somente desvelar e criticamente conhecer a realidade, como vimos em Thompson, mas também recriar este conhecimento e transformar a realidade.

#### 2.1.4 Desenho da pesquisa: releitura da Hermenêutica de Profundidade de Thompson a partir de Freire

O desenho da nossa pesquisa foi definido a partir da releitura dos passos da Hermenêutica de Profundidade proposto por Thompson, tomando por base os pressupostos de pesquisa-ação educacional apresentados por Freire, conforme ilustrado no quadro 01. Em destaque, a adoção de uma postura interpretativa e compreensiva através da reflexão de como os sistemas simbólicos são produzidos e interpretados pelos jovens populares nos seus trânsitos curriculares na escola. Ao lado disso, a compreensão que fazem do mundo e de si mesmo, bem como dos cercamentos simbólicos operados pelos professores na sua função de mediadores dos saberes populares e saberes sistematizados que se expressam, se encontram e se tensionam no espaço escolar. Acrescentamos a perspectiva freiriana no que se refere à importância do diálogo para levantar a expressão da realidade, fundamentada em uma abordagem relacional e interativa. Evidenciamos a pesquisa enquanto ato de conhecimento, um momento educativo e o papel que assume os pesquisadores profissionais na relação com os grupos populares, na pretensão de desvelar a realidade concreta.

Diante das abordagens adotadas a pesquisa ficou assim organizada:

Fase 1 - Interpretação da doxa - Thompson/ Análise da situação existencial - Freire: investigação do próprio pensar do povo; das maneiras como as formas

simbólicas são compreendidas e interpretadas pelos sujeitos que as produzem e as apreendem no percurso das suas vidas cotidianas. Observação da visão de mundo, das opiniões, crenças e juízos além do entendimento das histórias particulares de vida, dos projetos individuais e coletivos, modos de relacionamento com outros e constituição do grupo de relacionamento mais próximo. Adoção do princípio da dialogicidade - Freire.

Fase 2 - Investigação da realidade concreta - Freire/ Análise sócio-histórica - Thompson: mirada crítica na área em estudo; reconstrução das condições sociais e históricas da produção, da circulação e da recepção das formas simbólicas; conhecimento dos contextos específicos e dos recursos disponíveis que as pessoas podem mobilizar para compreender as mensagens.

Fase 3 - Análise formal ou discursiva - Thompson: estudo das construções simbólicas na sua estrutura articulada.

Investigação temática - Freire/ Técnica de análise temática - Bardin/ Análise dos aspectos discursivos e extradiscursivos que constituem o espaço sócio-político-econômico, cultural e relacional onde o discurso circula. Ênfase no aspecto relacional e interativo entre textos, contextos e sujeitos em situação - Freire.

Fase 4 - Interpretação/re-interpretação - Thompson/ Recodificação crítica - Freire: momento de síntese mediado pela análise formal ou discursiva e análise sócio-histórica - Thompson/ Recodificação crítica e criativa/ Releitura da situação existencial - Freire.

Vale ressaltar que as fases analíticas elencadas não se deram de forma linear, fragmentada ou bem-comportada, são processos interativos na construção da realidade. A separação aqui tem apenas uma finalidade didática. Em um movimento de vai e vem, cada uma das partes está presente no todo que, por seu lado, se encontra presente em cada uma das partes de maneira interativa e recorrente.

O conceito de união: doxa/episteme não deve ser entendido enquanto mera justaposição, junção ou adesão que se dá de maneira harmônica, ordenada e previsível. Portanto, é pertinente a utilização dos conceitos de intercrítica e de complexidade abordados por Atlan e Morin, entendendo que é preciso romper com as simplificações e dicotomias inerentes ao pensamento disjuntor entre esses dois mundos.

O quadro abaixo ilustra a dinâmica adotada no direcionamento da nossa pesquisa.



### 3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS: OS TRÂNSITOS CURRICULARES DOS JOVENS POPULARES ATRAVÉS DA HERMENÊUTICA

A partir das bases epistemológicas anteriormente descritas, organizamos a base empírica da nossa pesquisa em dois momentos: uma fase exploratória, essencial para o desenrolar ulterior da pesquisa, conforme recomenda Whyte (2005) e a fase da pesquisa propriamente dita.

#### 3.1 FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA

Através da realização das seguintes atividades:

a) Seleção dos espaços, tendo por critérios: relação orgânica com a comunidade, reconhecimento da comunidade pelas práticas desenvolvidas e pelo alcance social do atendimento. Como fontes de indicação recorreremos a professores, gestores e membros da comunidade.

b) Seleção dos professores: Identificação dos professores, tendo por critérios: Reconhecimento das intervenções didático-metodológicas, do uso de metodologias mobilizadoras e promotoras de conhecimento e aprendizagem. Utilizamos como fontes de indicação, gestores das instituições educacionais do município, alunos e comunidade.

c) Seleção de alunos: Todos os alunos das escolas indicadas para pesquisa. Não houve indicação, realizaram-se convites extensivos aos alunos que se propusessem participar.

- **Descrição do campo:**

Estudo envolvendo pesquisa de campo em 02 (duas) escolas públicas do Município de Valença-BA, de ensino fundamental e médio, sendo uma escola, na zona rural, na localidade do Bonfim, Distrito de Guerém e uma na zona urbana, no bairro da Graça, tendo por sujeitos 05 (cinco) professores e 30 (trinta) alunos).

A opção pelo município deu-se por ser o local onde desenvolvo atividade profissional há 11 anos, como docente do curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, *Campus XV*. Em função de três motivações:

pela necessidade de conhecer, com profundidade, a realidade educacional local, pela responsabilidade social da Universidade com a Educação Básica e principalmente, pelo compromisso inerente à minha condição de educadora em contribuir para a melhoria e transformação dessa realidade.

- **Universo e amostra:**

Utilizando o sentido antropológico do conceito de juventude enquanto cultura, definiu-se por investigar escolas localizadas na zona rural e também urbana. Com isso, pretendíamos ampliar o olhar sobre os diversos e específicos modos de vida e práticas quotidianas dos jovens que expressam certos significados e valores, não apenas no nível das instituições, mas também no nível da própria vida quotidiana, conforme orienta Machado Pais (1990, p. 163).

Para escolha dos sujeitos, adotamos como referência o conceito de juventude utilizado pela Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), como categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos-jovens para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade.

- **Loco da pesquisa:**

No rol das escolas mais indicadas, elegemos duas escolas vinculadas à Rede Estadual de Educação: uma escola da zona rural e outra da zona urbana. Consideramos escolas pertencentes à mesma unidade gestora, portanto submetida à mesma política administrativa, financeira e curricular tendo em vista a relação da organização didática e curricular instituída em escolas sob a mesma unidade, em distintos universos culturais.

Por se tratar de um estudo de cunho qualitativo, que exige um nível mais profundo de imersão e implicação no universo da pesquisa, limitamos o número de duas escolas.

- **Sujeitos da pesquisa:**

**Professores:** Para definição dos professores, o pesquisador solicitou aos gestores das escolas selecionadas que a comunidade escolar indicasse, dentre o corpo docente, aqueles que atendiam ao seguinte perfil: reconhecimento das intervenções didático-

metodológicas, do uso de metodologias inovadoras, mobilizadoras e promotoras de conhecimento e aprendizagem. Dos indicados 5 (cinco) se propuseram a participar da pesquisa.

**Alunos:** 30 alunos manifestaram interesse em participar da pesquisa.

### 3.2 HERMENÊUTICA DO COTIDIANO/INTERPRETAÇÃO DA DOXA

Subsidiados por Freire e Thompson, estabelecemos como primeiro passo para a nossa pesquisa a realização de uma hermenêutica do cotidiano, interpretação da doxa, na terminologia freiriana, investigação do próprio pensar do povo. É o momento de investigação das maneiras como as formas simbólicas são compreendidas e interpretadas pelos sujeitos que as produzem e as apreendem no percurso das suas vidas cotidianas. Isso se torna possível, através de uma observação minuciosa da visão de mundo, das opiniões, crenças e juízos além do entendimento das histórias particulares de vida, dos projetos individuais e coletivos, modos de relacionamento com outros e constituição do grupo de relacionamento mais próximo.

Considerando o princípio da dialogicidade, enquanto aprofundamento do fenômeno da interpretação/compreensão, como recursos de aproximação com as pessoas envolvidas na pesquisa e busca dos dados vividos fizemos uso da observação participante e da entrevista em grupo. Através de Rodas de Conversas procuramos promover um espaço de narrativas e escutas sobre histórias, vivências, sentimentos e sentidos.

A opção pela Roda de Conversa como estratégia para realização da entrevista grupal e aberta teve inspiração no círculo de cultura de Freire. A disposição dos entrevistados em círculo concêntrico tenta também reproduzir os formatos das rodas, tão comuns à juventude: rodinhas na linguagem dos jovens. Essa disposição foi constantemente observada nos momentos de descontração dos jovens, nos espaços da escola e mesmo no seu entorno. Possibilita uma maior interação e o estabelecimento de um clima dialógico entre os seus participantes, favorecendo a livre expressão pelos jovens alunos das suas opiniões, de forma que gestos, linguagens, sentimentos possam ser observadas pelo pesquisador. O círculo contribui para criar um clima de confiança entre os participantes e aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa.

Conforme Mélló et al. (2007) a Roda de Conversa possibilita um maior intercâmbio de informações, fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia com um tema apresentado pelo pesquisador ao grupo que desenvolvem suas elaborações, instigando as falas dos demais, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro.

As perspectivas apresentadas são consideradas pertinentes para a análise, compreensão e tradução pretendidas dos trânsitos curriculares dos jovens populares na vida escolar, considerando ser a escola um espaço institucional em construção e os jovens educandos sujeitos ativos, inseridos em um contexto dinâmico e relacional que constroem o seu percurso de vida e, conforme destacam Rockwell e Ezpeleta (2007, p.142) levam seus saberes específicos para a construção da escola.

As abordagens voltadas para as experiências e vivências, para produções simbólicas e cercamentos dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar constituem-se, segundo observa André (1994) como instrumentos que irão possibilitar ao pesquisador inserir-se no cotidiano da sala de aula, interagir com os seus protagonistas, conhecer a sua dinâmica e compreender os vários significados da realidade desse espaço, obtendo dados relevantes e fidedignos a serem avaliados posteriormente. Macedo (2000, p. 145) destaca que “as pesquisas de campo de inspiração qualitativa desempenham uma verdadeira garimpagem de expressões e sentidos, e estão interessadas acima de tudo, com o vivido daqueles que os instituem” (MACEDO, 2000, p. 148).

A observação participante em pesquisas de cunho qualitativo é um recurso importante na inserção do pesquisador no ambiente natural da ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada. Permite acompanhar os sentidos que as pessoas dão ao contexto em que se inserem temporal e espacialmente, sendo fundamental para compreender a ação social no seu contexto. Enquanto tipo de investigação se caracteriza por constantes aproximações entre o investigador e os sujeitos, fazendo-se necessária uma inserção por parte do observador na vida das pessoas de modo a compartilhar as suas experiências.

Destacamos o protagonismo dos envolvidos: pesquisador e população pesquisada, além do grau de implicação. Exigência presente no perfil profissional da pesquisadora, professora da educação básica durante mais de 15 anos, além da trajetória e militância na Educação Popular e que coaduna com os princípios interativos entre sujeito em ação e objeto de pesquisa. Contudo, estamos alerta aos riscos que o

envolvimento e familiaridade com o campo escolhido podem trazer à pesquisa. Cabe a consideração feita por Pimentel:

Se por um lado o envolvimento subjetivo põe em risco a objetividade do conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas, por outro lado lhes confere unidade conceitual e metodológica quando o investigador consegue se distanciar o bastante do seu campo para ver com outros olhos aquilo que se “naturalizou” na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha o seu campo de investigações (PIMENTEL, p.129, grifo do autor).

Com os devidos cuidados, esperamos com essa pesquisa promover instrumentos que contribuam para que os alunos e professores possam re-interpretar e admirar os seus contextos e as suas ações. Como nos ensinou Freire, criar momentos que favoreçam as re-descobertas, pela retomada reflexiva dos seus trânsitos. Adentramos o campo de pesquisa com um roteiro prévio de observação. Acreditávamos que esse procedimento evitaria a dispersão da nossa observação frente à dinamicidade do objeto em estudo.

Estavam delimitados os seguintes itens para análise: canais de comunicação existentes e os respectivos códigos compartilhados pelos atores; possíveis variações no modo de organização da escola (elementos físicos e sociais), nos princípios didáticos e pedagógicos utilizados, nas referências de pensamento, no desenvolvimento de linguagens, nos critérios de avaliação, nos códigos de convivência e normas adotados que contribuam para confirmar, acolher e afirmar os distintos universos culturais; iniciativas de aproximação entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos; organização do ensino/conhecimentos veiculados pela escola: organização do ensino a partir dos conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos, respeitando e valorizando os modos de fala e as tradições de cada grupo social; mediação estabelecida pelo professor entre os métodos pedagógicos adotados e os métodos de aprendizagens utilizados pelos alunos/cercamentos simbólicos; relação que fazem os alunos entre os trabalhos feitos em classe e suas vidas fora da escola e utilização e significados dados pelos alunos aos espaços escolares, às proposições didáticas, aos saberes promovidos e às atividades propostas.

Ao ingressar nos trânsitos curriculares dos alunos e nos movimentos efetuados pelos seus professores para acompanhar e/ou compreender esses deslocamentos, outras rotas de observações foram se configurando, percebemos então que o nosso roteiro nos prendia ao instituído, ao normatizado e não dava conta de apreender os movimentos

instituintes. Não eram as normatizações presentes nos documentos ou os planos que se sobressaíam, mas os comentários feitos nas conversas realizadas pelos professores, funcionários e diretores, no transporte de ida e volta à escola, ou na sala dos professores ou mesmo os passeios pela comunidade, a escuta das conversas na casa de beiju<sup>3</sup>, ou no supermercado local e participação nas festividades locais.

No percurso entre a sede do município onde residem e a escola (aproximadamente 46 quilômetros, ida e volta) no transporte de alguns dos professores e da diretora são discutidas as atividades realizadas no dia-a-dia, ou são planejadas novas atividades, comenta-se sobre desempenho dos alunos, sobre dificuldades em lidar com determinados alunos, sobre resultados de aulas, troca-se experiências, referências bibliográficas, filmes, músicas, discute-se sobre o atraso de pagamento, das oportunidades de novos trabalhos, dos baixos salários.

O motorista também participa da conversa chamando a atenção da diretora sobre os riscos dos alunos que se transportam de motocicletas sem o uso de capacetes, queixa-se do atraso do pagamento, fala da dificuldade que passa para garantir o serviço tendo que arcar com o combustível do próprio bolso. Planeja com os professores e funcionários novas rotas de viagem a fim de economizar o combustível. Nesse trajeto falam também dos(as) namorados(as), dos(as) filhos(as), dos(as) esposos(as), das festas, das viagens, das conquistas, dos projetos pessoais, de política, combinam encontros para lazer, viagens, discutem sobre moda, dentre outros assuntos. Essas conversas se estendem na sala dos professores nos momentos de intervalos.

Do mesmo modo, os documentos escolares não revelam os anseios e as dinâmicas dos jovens da escola. Essa efervescência só se fez possível através da observação das dinâmicas de sociabilidades adotadas pelos alunos que se revelavam nos agrupamentos formados na hora do recreio, ou nas imediações da escola, no diálogo, nos corredores durante os intervalos de aula, ou na saída da escola onde os grupos falam sobre a aula, sobre professores ou fofocam sobre colegas, falam das paqueras, das conquistas dos finais de semana, das festas, mas também discutem, brigam, correm, gritam.

---

<sup>3</sup> Refiro-me a um estabelecimento da comunidade, uma espécie de mercearia que, dentre outros produtos, comercializa beiju ou biju, uma iguaria tipicamente brasileira, comum na região norte e nordeste de origem indígena, feita com a fécula extraída da mandioca (substância farinácea também conhecida como goma da tapioca, goma seca, polvilho e polvilho doce) (WIKIPEDIA, 2016). A passagem por esse estabelecimento, na hora da saída para casa é quase uma rotina por parte dos professores e funcionários das escolas dessa comunidade.

Constatamos aqui as afirmações feitas por Rockwell e Ezpeleta (2007, p.142) de que a “realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo”. Voltamos o nosso olhar para esses movimentos, para os impactos das forças vitais e sociais na configuração/reconfiguração das instituições a seu serviço.

Essas observações foram anotadas no diário de campo e serviram como subsídios para definição das temáticas utilizadas nas entrevistas em grupo. As entrevistas/conversas foram gravadas, com a devida aprovação do grupo, sendo transcritas e analisadas para serem posteriormente interpretadas pelos sujeitos da pesquisa e pelo pesquisador. As formas simbólicas são contextuais, “não se produzem num vazio” (THOMPSON, 2002, p.409), mas em situações espaço-temporais; campos de interação; instituições sociais e estrutura social.

Thompson, assim como Freire, atenta para a necessidade de ir além da interpretação da doxa. As ações, objetos e expressões significativas de vários tipos ou formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas em contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados. “Sendo os homens seres em situação, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e que eles igualmente marcam” (FREIRE, 2005, p.118). Conforme destaca Thompson, o campo é tanto campo-objeto que está ali para ser observado como campo-sujeito, constituído, em parte, por sujeitos que no percurso das suas vidas diárias participam da compreensão de si mesmo e dos demais, e na interpretação das ações, expressões e sucessos que ocorrem em torno deles (THOMPSON, 2002, p.399). Ele ressalta que “as formas simbólicas são pré-interpretadas pelos sujeitos que constituem esse campo” (THOMPSON, 2002, p. 364).

Torna-se necessário observar os ambientes em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas por pessoas situadas em locais específicos bem como posições e conjunto de trajetórias que determinam algumas relações entre as pessoas, inclusive relações de dominação. Realiza-se para tanto, a descrição das situações espaço-temporais e reconstrução de ambientes ou campos de interação e suas regras, além das instituições sociais. A interpretação sócio-histórica possibilita reconstruir as condições sociais e históricas da produção, da circulação e da recepção das formas simbólicas. Favorece o conhecimento dos contextos específicos e dos recursos disponíveis que as pessoas podem mobilizar para compreender as mensagens.

### 3.3 COMPREENDENDO A AÇÃO SOCIAL NO SEU CONTEXTO

#### **O Município de Valença**

Valença está localizada no Território do Baixo-Sul do Estado da Bahia, na Costa do Dendê. Denominação dada, em alusão ao dendezeiro, cujo nome científico é *Elaeais guineensis Jaquim*, palmeira originária da costa ocidental da África, do Golfo da Guiné. Segundo informa a CONAB (2006, p. 03) o azeite de dendê, óleo, originário desta palmeira foi introduzido no Brasil, a partir do século XVII, através do tráfico de escravos, se adaptando bem ao clima tropical úmido do litoral baiano. O Brasil atualmente é o 11º produtor mundial do produto e o município de Valença um dos maiores produtores de dendê no Estado da Bahia (CONAB, 2006).

A Costa do Dendê é uma região litorânea que se estende desde a foz do Rio Jaguaripe até a foz do Rio de Contas, englobando além de Valença, os municípios de Presidente Tancredo Neves, Cairu, Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá, Piraí do Norte, Igrapiuna, Camamu, Ibirapitanga e Maraú. Valença apresenta área de 1.155,74 km<sup>2</sup> e uma população estimada pelo IBGE (2015) de 97.305 habitantes. Encontra-se dentre os 20 maiores contingentes populacionais urbanos da Bahia. Possui uma extensa área rural, composto de 55 localidades, distribuídas em cinco distritos: Sede da cidade, Guaibim, Guerém, Maricoabo e Serra Grande. A cidade de Valença-Bahia possui 24 bairros e é considerada a maior cidade da Costa do Dendê.

A origem indígena e o aspecto de resistência da tribo Tapuia que povoava essa região são frequentemente lembrados e orgulhosamente destacados na literatura local e nos discursos políticos como forte herança que marca a população valenciana. Embora nem tanto visibilizada, Valença teve uma presença africana marcante no delineamento da sua cultura. Possui 17 comunidades remanescentes de quilombos com certificação pela Fundação Cultural Palmares.

A economia do município circula em torno da pesca e da mariscagem, atividades tradicionais e da maricultura, principalmente com a criação de camarão em cativeiro. O município destaca-se como principal produtor de mariscos do Estado da Bahia, além de produtos agrícolas como o cacau, cravo, dendê e mandioca. Nessa cidade encontram-se os principais estaleiros da Bahia, onde são construídos barcos, saveiros, veleiros, escunas e até caravelas,

É uma cidade que possui um comércio movimentado. As belas praias formam juntas cerca de 20 quilômetros de extensão, com paisagens compostas pelos coqueirais, pinheiros e vegetação rasteira, além de possuir belas cachoeiras. Tem ainda uma rica vegetação, primitivamente coberta por floresta Perenifólia - Mata Atlântica, Floresta ombrófila, restinga, herbácea, mangues e arbórea (SDT/MDA, 2010).

A cidade apresentou Índice de Desenvolvimento Humano Municipal- IDH de 0,623, em 2010, estando situado na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A longevidade é a dimensão que mais cresceu, em termos absolutos, entre os anos de 1991 e 2010, segundo análise do IPEA, com índice de 0,778, seguido do de Renda, com índice de 0,619, e de Educação, com índice de 0,502. (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, IPEA, 2010).

**TABELA 01: POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO VALENÇA**

Anos	Total da População	Total de homens	Total de Mulheres	Total da população urbana	Total da população rural
2000	77.509	38.473	39.036	55.884	21.625
2010	88.673	43.531	45.142	64.368	24.305

Fonte: Disponível em <<http://www.deepask.com/goes?page=Confira-a-populacao-e-a-densidadedemografica-do-seu-municipio>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

A comparação entre os dados do ano 2000 e 2010 revela um aumento de mais de 14,5% do total da população valenciana, no período de uma década. O número de mulheres cresceu 15,7% e de homens 13,2%. A população encontra-se dividida em 72,5% residente na zona urbana e 27,4% residente na zona rural. Predomina o crescimento da população urbana, na qual se encontra o maior número de habitantes. Houve, entretanto, uma elevação da população rural, em menor proporção, que expressa uma redução significativa no êxodo rural. Segundo análise da SEC/Valença (2015) essa elevação é decorrente da validação de políticas públicas no campo, a exemplo da implantação de escola do Ensino Médio. Em alguns distritos, a agricultura familiar e a ampliação do abastecimento de energia elétrica têm favorecido as famílias permanecerem em suas localidades.

**TABELA 02: POPULAÇÃO: LOCALIZAÇÃO\ FAIXA ETÁRIA**

População (Localização /Faixa Etária)	Ano	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 35 anos	Total Da população de 15 a 35 anos
Urbana	2000	4.448	8.462	8.749	21.659
	2007	3.535	8.778	10.403	22.716
	2010	4.011	8.532	11.874	24.417
Rural	2000	1.729	2.626	2.652	7.007
	2007	1.697	3.548	3.500	8.745
	2010	1.769	3.132	3.599	8.500
Total	2000	6.177	11.088	11.401	28.666
	2007	5.232	12.326	13.903	31.461
	2010	5.780	11.664	15.463	33.304
População analfabeta: 12.373					
Taxa de analfabetismo 26,50%					

Fonte: Disponível em <<http://www.deepask.com/goes?page=Confira-a-populacao-e-a-densidadedemografica-do-seu-municipio>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

Comparando os 10 anos (2000 a 2010) observou-se um crescimento de 16,17% na população de 15 a 35 anos de idade. Entretanto, na faixa entre 15 a 17 anos houve redução de 9,83%, na zona urbana. Na zona rural, houve aumento de 2,31%, computando uma redução de 6,43 % na população geral desta faixa etária.

A população de 18 a 24 aumentou 9, 26%, no total, 0,8% a mais na zona urbana e 5,19% a mais na zona rural. Na faixa de 25 a 35 anos, houve aumento total 35,62, sendo 35,71% na zona urbana e 35,70% na zona rural.

**TABELA 03: MAPA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO**

MATRÍCULAS						
	Ano	Escola Pública Municipal	Escola Pública Estadual	Escola Pública Federal	Escola Privada	Total
Ensino Fundamental	2009	14.031	1.509	X	1.616	17.156
	2012	12.545	1.069	X	2.545	16.159
Ensino Médio	2009	X	3.598	383	206	4.187
	2012	X	2.454	754	332	3.540

Fonte dos dados: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Pode-se observar ao comparar os dados de 2009 e 2012 a redução de 5,82% nas matrículas do Ensino Fundamental, sendo 10,60% a menos nas Escolas Municipais e 29,16% nas Escolas Estaduais. Nas escolas particulares, ao contrário, houve aumento de 57,48% nas matrículas. No Ensino Médio também houve redução de 15,46% nas matrículas sendo 31,8 % a menos nas Escolas Estaduais. Já nas Escolas Públicas Federais aumentou 96,86%, houve aumento também de 61,16% nas matrículas das Escolas Privadas.

De acordo com a SEC/Valença (2016) o declínio no número de alunos matriculados, principalmente nas redes municipal e estadual decorre das condições de infraestrutura nos prédios escolares, da precariedade das estradas vicinais que dão acesso às escolas do campo, do transporte escolar, da violência urbana e da falta de oportunidades que garantam renda às famílias, o que força muitas mães a deixarem seus filhos em idade escolar fora da escola. Aqueles em situação econômica mais favorável recorreram às escolas particulares. Outro dado destacado refere-se ao processo de municipalização do Ensino Fundamental que vem acontecendo gradativamente, o que tem reduzido às matrículas na rede estadual.

O resultado apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2013) demonstra, conforme análise feita pela SEC/Valença (2016) que o município de Valença vem apresentando crescimento no que diz respeito aos índices que avaliam a qualidade na educação. Em uma escala de zero a dez, a média no quadro evolutivo é 4,0 para o ensino fundamental – séries iniciais; e 3,1 para o ensino fundamental – séries finais. Esses dados demonstram um baixo percentual no desempenho da aprendizagem dos alunos. A média recomendada pelo MEC é 6,0, mesmo considerando que nas séries iniciais o crescimento desse índice está dentro da perspectiva estipulada pelo MEC.

### **O Colégio Estadual Hermínio Manoel de Jesus**

Está localizado na zona rural, no povoado de Bonfim, do distrito de Guérem, a 23 km de distância da sede. O distrito é banhado pelo Riacho do Sarapuí e do Quebra Machado, bem como pelos rios Una, do Engenho e Piau. O distrito possui uma rica fauna por conta dos mangues que são povoados, principalmente, por moluscos e

crustáceos, nas proximidades do rio Una. É uma comunidade reconhecida na região como festeira e alegre.

O Colégio tem como entidade mantenedora o Governo do Estado da Bahia/Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, apresentou em 2016, matrícula de 420 alunos no ensino médio, distribuídos em 2 períodos: 350 alunos no turno vespertino e 70 no noturno, divididas em duas classes de Educação de Jovens e Adultos.

A maior concentração de alunos encontra-se na faixa etária de 18 a 30 anos, embora tenha alunos na faixa entre 15 a 18 e maiores de 30 anos; na sua maioria, filhos de pequenos agricultores, de trabalhadores rurais e em menor percentual, pequenos comerciantes, comerciários, domésticas, etc. (COLÉGIO ESTADUAL HERMÍNIO MANOEL DE JESUS, PPP- 2016).

Em relação à renda familiar 51% se encontram na faixa de um salário mínimo, 26% renda maior que um salário mínimo, 22% renda entre dois a três salários e 1% maior que três salários. Destes 59% são beneficiários de programas sociais/Bolsa Família. (COLÉGIO ESTADUAL HERMÍNIO MANOEL DE JESUS, PPP- 2016).

O colégio foi construído em um terreno doado por morador e leva o nome do sogro desse. Foi criado a partir de solicitações e mobilizações da comunidade visto que os alunos da comunidade do Bonfim e regiões circunvizinhas se deslocavam até a sede para cursar o ensino médio.

### **O Colégio Estadual Gentil Paraíso Martins**

A segunda escola, também vinculada ao Governo do Estado da Bahia/Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, localiza-se na sede do município, no bairro da Graça. Neste bairro existem duas escolas da Rede Municipal de Ensino, de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. É um bairro caracterizado basicamente como residencial. Além das escolas neste situa-se a Secretaria da Fazenda, Secretaria de Saúde do município e o Centro de Cultura Olívia Barradas. É caracterizado no texto do Projeto Político Pedagógico- PPP do colégio, como um bairro “nobre”, cujos moradores, na sua maioria, têm acesso aos bens de consumo, aos serviços de saúde e educação, a moradas dignas, escolaridade que supera o Ensino Fundamental I, cujos filhos estudam em escolas particulares (COLÉGIO ESTADUAL GENTIL PARAÍSO MARTINS-PPP, grifos do autor).

Apesar desse perfil do bairro e da sua comunidade, a escola tem como maioria de alunos matriculados pessoas egressas de bairros periféricos da cidade e também da zona rural, cujo poder aquisitivo em média, é baixo. Conforme destaca o texto do PPP da escola, “os alunos na sua maioria têm pais com a escolaridade baixa, e subempregos, e, por conseguinte, hábitos alimentares deficitários, higiene precária e lazer quase escasso” (PPP, 2014-2016).

O Colégio tem 58 anos de fundado e faz parte da história de Valença, uma vez que durante décadas era a única opção de curso ginásial na cidade. Sendo assim, um grande percentual dos profissionais da cidade passou por seus bancos, existindo na memória coletiva um vínculo afetivo com o colégio. Entretanto, segundo relatos dos professores:

- Não existe uma identidade da comunidade do entorno com o atual público atendido pelo colégio (PROFESSORA, ZONA URBANA).

- A escola fica neste bairro, mas não tem nada a ver com seus moradores, não são os filhos desses moradores que estudam aqui. Aliás, os filhos desses moradores daqui estudam em escolas particulares, assim essa escola é tida como um estorvo para os moradores daqui. (PROFESSORA DA ZONA URBANA).

A Diretora da escola contesta esse ponto de vista observando que,

- Essa história que a escola não possui identidade com os moradores do bairro é muito simplista sem cabimento. A escola possui identidade com os moradores dos bairros circunvizinhos que, diga-se de passagem, estão localizados há pouca distância desta. É isso que precisamos considerar e destacar. É essa identificação com essas populações, com esses bairros que precisamos ressaltar.

O Colégio apresentou em 2016, matrícula de 1.082 alunos, sendo, 509 alunos matriculados no turno matutino e 573 no noturno. O turno vespertino foi paulatinamente extinto em virtude da municipalização do ensino fundamental.

### 3.4 A ANÁLISE FORMAL OU DISCURSIVA DA COMUNICAÇÃO

Conforme orienta a Hermenêutica de Profundidade a análise formal ou discursiva da comunicação pode esclarecer os padrões e recursos que estruturam as formas simbólicas. Demo observa que,

assim como todo caos é de alguma forma estruturado, toda dinâmica apresenta traços estruturais abertos à formalização: podem-se descobrir nela regularidades, códigos, algoritmos, refletindo a estrutura da dinâmica, não da estática; como na linguagem, cujos sentidos e modulações são infinitos e incontrolláveis, por trás há uma gramática ou um conjunto de regras recorrentes [...] (DEMO, 2001, p.39).

A análise formal ao estudar as construções simbólicas na sua estrutura articulada, possibilita-nos entender como o sentido opera ou como uma mensagem é transmitida, seja pela imagem, pela fala ou pela escrita. Para essa etapa, tomamos como princípios a técnica de análise temática em Bardin (2011, p. 222) articulando a essa os princípios da investigação temática nos moldes freirianos. Bardin considera a frequência dos temas extraídos dos discursos para ela “a análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135, grifo da autora).

A investigação do universo temático ou temas geradores, em Freire, pressupõe através do diálogo, o levantamento do universo vocabular, da expressão da realidade dos educandos fundamentada em uma abordagem relacional e interativa entre textos, contextos e sujeitos em situação. Destaca Freire que “não é possível [...] elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmo os sujeitos exclusivos da investigação” (FREIRE, 2005, p. 116). Destaca o autor que a investigação temática, “envolve a investigação do próprio pensar do povo” que “não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar” ((FREIRE, 2005, p. 117 ). Tais considerações e procedimentos ampliaram o alcance de interpretação que a técnica da análise temática nos possibilitava, estendendo a análise de significados para os seus aspectos discursivos e extradiscursivos que, conforme destaca Minayo (2014, p. 353), “constituem o espaço sócio-político-econômico, cultural e relacional onde o discurso circula” (MINAYO, 2014, p. 353).

Conforme já observara Triviños (1987) a análise de conteúdo, para além de método de análise único, pode servir de auxiliar em pesquisas mais complexas, fazendo parte de uma visão mais ampla. Para isso, há a necessidade da consideração do contexto das análises, não devendo o pesquisador ater-se apenas aos aspectos superficiais e/ou manifestos dados coletados. Questão que foi satisfatoriamente sanada, no caso da nossa

pesquisa, pela dinâmica da perspectiva metodológica da HP que considerando os aspectos múltiplos que surgem das formas simbólicas, articula a análise formal com a hermenêutica da vida diária/interpretação da doxa, análise sócio-histórica e re-interpretação, fases de pesquisa que não se dão em momentos estanques, conforme orienta Thompson.

Perspectivados por tais abordagens e em mãos dos múltiplos materiais decorrentes dos dados coletados e transcritos das entrevistas e do diário de campo, realizamos o tratamento dos dados coletados que, objetivando uma organização e projeção dos dados obtidos, foram figurados em quadros os quais denominamos de Investigação/análise temática: Freire e Bardin. Como primeira fase, procedemos à identificação dos termos e noções mais frequentes nas falas dos alunos e dos professores, respectivamente, que foram organizados em três unidades temáticas: relação com o saber, relação com a escola e relação com o outro. Em outra grade de análise que denominamos sentimentos/sentidos, realizamos a primeira interpretação a partir dos termos e noções que repetiam nas falas.

Tendo em vista a pretensão de um olhar amplo sobre os diversos e específicos modos de vida e práticas quotidianas dos jovens populares, bem como das mediações realizadas pelos professores, subdividimos os termos e noções frequentes nas falas de alunos e professores por local de moradia (rural ou urbana). Essas divisões de unidades significativas em categorias de análise foram organizadas em um quadro. É preciso considerar que por trás de um nível aparentemente operacional e visualmente estático, se configura uma dinâmica. Sendo assim, retomamos o conceito de quadro em Goffman “como uma coletividade de definições de situações que governam eventos sociais e nosso envolvimento subjetivo neles” (GOFFMAN, 2012, p.27). O que o quadro projeta não é a definição de situação por um determinado participante, mas parte integral de uma projeção alimentada e mantida pela íntima cooperação de mais de um participante (GOFFMAN, 1999, p.76).

As situações cotidianas são variadas, ao enquadrá-las, conforme Goffman, podemos compreender onde a atribuição de realidade e irrealidade está presente e em que medida as situações também organizam formas de articular a interpretação daquilo que acontece. Nesse caso, o quadro organiza as formas simbólicas que requerem uma re-interpretação posterior. Da mesma maneira, extrapolamos esse quadro situando, posteriormente as falas nos contextos e circunstâncias em que elas acontecem.

<b>QUADRO 2: INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE TEMÁTICA: FREIRE E BARDIN- RELAÇÃO COM O SABER</b>				
<b>FREQUÊNCIA DE TERMOS E NOÇÕES</b>				
<b>PROFESSORES</b>		<b>ALUNOS</b>		
<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL</b>	<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL</b>	
<p>Crença na escolarização como instrumento de mobilidade social. Os alunos que querem conseguem. Os alunos não têm interesse pelo saber escolar. A escola para a maioria dos alunos é apenas um espaço de lazer e segurança. A juventude hoje tem acesso a tantos estímulos sociais que ficam dispersos. Os jovens são desassistidos pelas famílias e isso repercute no seu desempenho escolar. Necessidade em limitar o uso da música e dança nas atividades* estabelecer um clima de maior concentração com retorno a um ensino mais diretivo. Falta de limites e indisciplina.</p>	<p>Crença na escolarização como instrumento de inclusão social. Embora apresentem dificuldades na aprendizagem de conteúdos escolares, os alunos demonstram vontade em aprender. Os alunos não têm base de conhecimento. Necessidade de formação continuada. Valorização e reconhecimento dos saberes comunitários</p>	<p>A gente quer aprender, mas não sabe como. É importante aprender, mas não é para todo mundo não. Não entra na cabeça, essas coisas. Juventude enquanto sinônimo de liberdade, de “azaração”.</p>	<p>Nós é que não gostamos de estudar. Nós não aprendemos a gostar de estudar. Os jovens nos dias de hoje têm as coisas muito fáceis, por isso não se interessam pelo estudo. A escola como ponte para uma vida profissional mais segura. Necessidade de implantação de atividades extracurriculares nos turnos opostos às aulas. É muita coisa; não sei para que.</p>	<b>Relação com o saber</b>
<p>Necessária para mobilidade social. Meritocracia. Falta de interesse dos alunos. Uso indevido da escola pelos alunos. Dispersão da juventude. Falta de acompanhamento familiar. Alunos indisciplinados. Necessidade de retorno ao ensino diretivo. Necessidade de imposição de limites e disciplina.</p>	<p>Necessária para inclusão social. Os alunos apresentam dificuldades. Alunos demonstram boa vontade em aprender. Os alunos não têm base de conhecimento. Necessidade de formação continuada. Valoriza e reconhece os saberes comunitários.</p>	<p>Querem. Não sabem como. Não está ao alcance. Não sabem o que Não entra na cabeça. Necessita se adaptar ao perfil da Juventude. Estereótipo.</p>	<p>Não gostam. Não aprenderam a gostar. Não se interessam. É necessária. Necessita de condições para. Não está ao alcance. Não vê significado. Muito complexo para. Inatingível. Abstrato.</p>	<b>Sentidos/sentimentos</b>

\* Observações feitas por duas professoras entrevistadas que consideram que os Programas da Secretaria de Educação voltados para as escolas, estão abusando da utilização da dança e da música como procedimentos metodológicos para o ensino-aprendizagem. Para elas “tais recursos tiram os alunos de foco e contribuem mais ainda para a dispersão e falta de concentração desses”.

**QUADRO 3: INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE TEMÁTICA: FREIRE E BARDIN – RELAÇÃO COM A ESCOLA**

**FREQUÊNCIA DE TERMOS E NOÇÕES**

<b>PROFESSORES</b>		<b>ALUNOS</b>		
<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL</b>	<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL</b>	
<p>Carência de recursos como fator que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. A escola não possui uma identidade. Eles gostam da escola, mas não gostam de assistir as aulas. Necessidade de uma maior articulação da equipe</p>	<p>Gostamos dessa escola. Aqui é como se fosse uma família. Carência de recursos materiais como fator que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Gosto pela escola. Escola como lugar de fazer amigos, de "azaração". Falta de estrutura física da escola como aspecto negativo para aprendizagem. Falta de uma melhor infraestrutura tecnológica. Necessidade de implantação de cursos de formação profissional. Incômodo com a má reputação da escola por parte de algumas pessoas da comunidade.</p>	<p>Escola como lugar de fazer amigos. A escola é muito boa. Falta de estrutura física da escola como aspecto negativo para aprendizagem. Falta de equipamentos tecnológicos. Excesso de conteúdos e de avaliações como elementos que dificultam a aprendizagem. Tem assunto que não sabemos nem para que.</p>	<b>Relação com a escola</b>
<p>A estrutura física não contribui. Necessidade de maior relação escola-comunidade. Necessidade de maior articulação da equipe.</p>	<p>Gostam. Fazem amigos. A estrutura física não contribui.</p>	<p>Gostam. Fazem amigos. A estrutura física não contribui. Sentem falta de uma melhor infraestrutura tecnológica. Necessidade de vínculo entre escola e formação profissional.</p>	<p>Gostam. Fazem amigos. A estrutura física não contribui Sentem falta de uma melhor infraestrutura tecnológica. Necessidade de revisão da organização didática. Necessidade de revisão nos procedimentos avaliativos. Conteúdos irrelevantes. Muito complexo. Inatingível. Não veem significado.</p>	

**QUADRO 4 INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE TEMÁTICA: FREIRE E BARDIN – RELAÇÃO COM O OUTRO**

**FREQUÊNCIA DE TERMOS E NOÇÕES**

<b>PROFESSORES</b>		<b>ALUNOS</b>		
<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL</b>	<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL</b>	
<p>Os alunos de hoje são indisciplinados. Existe uma relação difícil entre alguns alunos e professores. Eles são desobedientes. Os jovens não querem mais nada. A equipe faz o que pode. Não sabemos mais o que fazer.</p>	<p>Os alunos em sua maioria são educados. Não temos maiores problemas com os alunos. A equipe é muito comprometida. Aqui somos praticamente uma família.</p>	<p>Muitos professores não têm jeito de tratar a gente, nos tratam com ignorância. Os professores deveriam ter mais moral com os alunos. Os professores precisam chegar junto Os professores são pagos com o nosso dinheiro para trabalhar e não devem ficar fazendo corpo mole. Tem muito aluno bagunceiro nessa escola; Muitos alunos não querem nada, só vem para escola para atrapalhar depois da merenda as salas de aula ficam vazias. Aqui tem muita prática de <i>bullying</i>. Falta diálogo entre alunos e professores. Só venho para escola por causa da minha mãe. Voltei a estudar por causa da minha mãe</p>	<p>A maioria dos professores da escola é boa. Existe muito respeito entre alunos e professores. Diretora presente e responsável parece uma mãe. A professora X se preocupa com a gente, chega junto, parece mais uma mãe. Os professores se esforçam muito para que todos aprendam. Tem alunos que só estão na escola forçados pelos pais.</p>	<p>Relação como outro</p>
<p>Alunos problema. Sentimento de impotência. Ênfase nas relações</p>	<p>Admiram os alunos. Reconhecem a equipe de trabalho. Gostam da escola. Ênfase nas relações.</p>	<p>Ênfase nas relações Conflito com professores. Sentem-se maltratados. Necessidade da imposição de limites. Necessidade de aproximação. Criticism o comportamento daqueles que não levam a escola a sério. Reclamam da falta de diálogo. Contestam o <i>bullying</i>. Desejo materno como elemento motivador para que continuem frequentando a escola.</p>	<p>Gostam dos professores. Admiram a diretora. Ênfase nas relações. Figura materna como referência na avaliação dos professores. Reconhecem o esforço dos professores. Criticam o comportamento daqueles que não levam a escola a sério.</p>	

### 3.4.1 A escola sob o olhar dos alunos para início de conversa...

No primeiro encontro com o grupo de alunos, da escola da zona rural, já para entrevista, feitos os cumprimentos e agradecimentos por terem aceitado o convite para participarem da pesquisa e antes mesmo de concluir a leitura do Termo de Compromisso Livre Esclarecido- TCLE, um jovem interpelou-me<sup>4</sup> com o seguinte questionamento:

- Sim, já entendi que é um trabalho da senhora... E aí, e nós, o que ganhamos com isso?

Diante do questionamento, fiquei um pouco desconcertada, pois “ingenuamente” achava que no encontro anterior, essas questões já haviam sido suficientemente esclarecidas. Confirmei que de fato, a pesquisa tinha uma finalidade acadêmica, mas que não estava restrita só a isso. Considerei a minha atuação profissional como docente de cursos de formação para educadores em uma universidade local e expus alguns benefícios que a pesquisa, a meu ver, podia trazer para o campo da educação e para a escola, especificamente. Procurei reforçar a justificativa lendo um trecho do TCLE que diz que “mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente os sujeitos da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico”. Confesso que à medida que lia o trecho me dava conta da complexidade posta.

Repisava sobre a minha consciência a pergunta feita com tanta contundência por aquele jovem me fazendo refletir sobre os impactos das nossas pesquisas nas realidades sociais e lembrava Freire (2001, p. 35) ao destacar que devemos sempre nos perguntar: a quem sirvo com a minha ciência? Advertindo-nos que devemos ser coerentes com a nossa opção e exprimir a nossa coerência na prática.

“Entendi que é um trabalho da senhora”, com essa frase o jovem me fez avaliar os encaminhamentos que até então havia dado para iniciar a pesquisa, que tratava de fato, de uma intenção pessoal. Dei-me conta que o excesso de formalidade e a preocupação pelo rigor, em determinados momentos da pesquisa, atrapalha. Mas, sobretudo, refleti a que ou a quem se destina de fato as nossas pesquisas acadêmicas. Ao

---

<sup>4</sup> Aqui e durante o texto dos subtítulos 3.4.1 e 3.4.2, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular, sendo fiel à transcrição do diário de campo da pesquisadora/orientanda, embora a elaboração deste tenha passado pelo crivo do orientador.

fazer a comunicação do projeto fiquei muito presa aos rigores acadêmicos de comunicação científica.

A provocação que o jovem fazia e a lição que me dava atentavam para a necessidade de refazer esses comunicados estabelecendo momentos dialógicos, capazes de agregar a esse projeto individual, pessoal, com supostos benefícios indiretos, os projetos coletivos do grupo e as suas necessidades imediatas e objetivas.

Nesse lapso de colocações e reflexões rápidas, perguntei ao jovem:

- Você acha que essa pesquisa pode reverter em algum ganho para vocês?

Pensativo, o jovem respondeu:

- É, sendo assim... Acho mesmo que a nossa escola está precisando de melhoras, a senhora então pode nos ajudar, sei lá, ajudar a Diretora pra conseguir melhoras. A diretora tá tentando, mas só ela é difícil.

A turma ficou em silêncio, mas os olhares atentos eram provocativos e a mensagem para mim estava clara, era a condição que os jovens me davam. Era um pedido de ajuda para tentar solucionar emergências concretas e que, portanto, exigiam ações concretas. A modalidade da pesquisa participante já estava intencionada no meu projeto, entretanto, confesso que esperava por exigências pedagógicas vindas dos docentes, o que não aconteceu. Isso revela uma leitura equivocada e frequente que temos dos alunos jovens como indivíduos passivos e alheios.

Dei-me conta que, por um caminho totalmente inesperado, já estava enveredando nos trânsitos curriculares desses jovens. Eles já davam indícios de algumas das suas referências e de suas disposições.

Diante dessa reflexão e da colocação do estudante, intervi perguntando:

- De que melhoras você fala?

Rapidamente ele listou:

- Uma quadra, nós não temos uma quadra esportiva. Mais computadores, só temos quatro no laboratório.

Logo, os outros jovens que até então estavam escutando, se animaram a falar e, sem timidez, começaram a enumerar as carências materiais da escola. Dentre vários posicionamentos, observei que concordavam que a falta de equipamentos no laboratório

era o maior problema, e apontavam outros como a ventilação inadequada das salas, falta de um auditório para realizarem as apresentações, e uma questão, que foi bastante discutida, diz respeito à necessidade de promover atividades no turno matutino, em que a escola permanece fechada, visto que o horário de funcionamento das aulas está restrito aos turnos vespertino e noturno. Um jovem fez a seguinte observação:

- A escola fica fechada no turno da manhã, poderia funcionar para que a gente pudesse fazer pesquisas, para aula de reforço, eu tenho muitas dificuldades em matemática, tem muitos alunos que também têm, podia funcionar com aulas de reforço.

Uma jovem interferiu, sugerindo:

- Além disso, com mais computadores podíamos fazer nossas pesquisas, a maioria da gente não tem internet, tem localidades que nem celular pega. E fazer as pesquisas durante o turno de aulas fica mais difícil.

-E a maioria de nós, nem tem celular, nem computador. Completou outra.

- Algumas atividades também poderiam acontecer no horário da manhã. Por exemplo, no final de unidade quando temos muitos trabalhos e avaliações pra fazer.

Os jovens tinham projetos bem definidos para os espaços e tempos da escola. E o que me chamou atenção é que não projetavam esses espaços/tempos em função só de lazer, de atividades extracurriculares, mas, principalmente, para complementar as atividades curriculares e criar momentos de aprofundamento dos estudos. O que os jovens solicitavam nada mais era do que aparelhar e adequar a escola ao que ela, enquanto instituição se propõe: de acesso, produção e fortalecimento de culturas.

Em meio a tantas considerações e preocupada com o tipo de expectativas que estavam sendo geradas sobre o meu poder de intervenção perante as solicitações feitas, perguntei aos alunos quais ações eles achavam que poderiam ser desenvolvidas para viabilizar os projetos que tinham e de que forma eu poderia ajudá-los.

Nessa altura me perguntava se havia uma carência por parte dos jovens de alguém que os escutasse ou se eles viam em mim alguém que tivesse poder para atender as demandas reprimidas. Eles voltaram a repetir que a diretora sozinha não podia resolver todas essas questões e que eu poderia ajudá-la a pensar em algum projeto para escola.

Fiz o seguinte comentário: observo que vocês se preocupam muito com a diretora da escola. Imediatamente eles se posicionaram elogiando a assiduidade da mesma e a disponibilidade em ouvi-los. Uma aluna destacou que a diretora tinha sempre a preocupação em passar pelas salas de aula para cumprimentá-los e perguntar se tinham algum problema. Outra jovem interrompeu comentando:

- Na outra escola que eu estudava a diretora só sabia brigar. Quando ela estava na escola, era só pra dar bronca, nem cumprimentava ninguém. Também, ela chegava ficava no pátio e depois sumia.

O grupo reprovou o comportamento citado e voltou a destacar a responsabilidade e comprometimento da Diretora da escola. É importante destacar que, apesar dos poucos recursos, essa escola possui um ambiente impecavelmente limpo, organizado e acolhedor, decorada com produções artísticas dos alunos, com jardins bem cuidados o que reflete uma preocupação da comunidade escolar. A diretora da escola destaca o cuidado que os alunos têm com o ambiente escolar, observando que, ao contrário de depoimentos que escuta de colegas sobre práticas de vandalismos e depredação de alunos para com as escolas, nunca observou um único caso na sua realidade. Pensei até que ponto essa organização estabelecida pela gestão explicaria tamanha mobilização dos alunos para com a otimização dos espaços da escola. Mais uma vez encontrei a resposta em Freire (1996, p. 50) quando diz que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. O cuidado com o espaço físico da escola é formador, educa, denota o respeito pela coisa pública e faz a escola e o seu público valorizado em seu espaço.

Visando problematizar a proposta que eles levantavam a respeito do funcionamento da escola, ponderei com eles sobre a utilização do espaço matutino, destacando a necessidade de contratação de profissionais para o turno, considerando que os professores já tinham a carga horária comprometida nos dois turnos de funcionamento da escola. Um jovem rapidamente sugeriu o pagamento de uma taxa para contratação de um professor de matemática. Lancei para ele questionamento sobre sua proposta:

- Será que todos teriam recursos para o pagamento dessa taxa?

Ele rapidamente concluiu que essa não seria uma saída. Uma jovem tomou a palavra dizendo:

-Essa é uma escola pública e tem que ser gratuita. O político vem aqui pedir votos, temos que exigir que eles façam o que prometem.

Em meio a várias intervenções e discussões acaloradas a respeito do comportamento dos representantes políticos da região e da negligência para com a comunidade, observei que os jovens de repente, começaram a se calar.

Depois de um tempo, um jovem, representante do Grêmio Estudantil da escola, quebrou o silêncio e me interpelou:

- Professora, tem como a senhora conseguir um encontro nosso do Grêmio com os representantes do Diretório Acadêmico da UNEB? Gostaríamos de realizar algumas atividades conjuntas com eles e também de aproximar mais a escola com as universidades da região.

Assumi esse compromisso com o estudante e prometi que sentaria e discutiria com a Diretora da escola sobre os pontos que eles abordaram. Além da conversa com a Diretora da escola, procurei os representantes do Diretório Acadêmico do Departamento de Educação – DEDC, *campus XV* da UNEB e com a direção dessa instituição expondo a solicitação dos jovens da escola pesquisada. Como resultado, os alunos da escola têm sido convidados e têm participado de palestras e outros eventos educativos promovidos pelo Departamento. No entanto, com a conclusão de curso e conseqüentemente a saída da escola de alguns alunos que compunham o grêmio estudantil e que fizeram parte dessa solicitação reduziu essa demanda de contato. Questão que solicita uma intervenção por parte da pesquisadora no sentido de refletir com a comunidade estudantil e comunidade escolar sobre a necessidade de continuidade desses contatos entre o grêmio estudantil da escola e organizações estudantis de outras instituições.

Devido ao adiantado da hora, já havíamos ultrapassado o horário previsto, retornei ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE destacando o objetivo da pesquisa, convidei-lhes para que fizéssemos uma leitura do documento em grupo e solicitei que se concordassem, assinassem o termo de compromisso. Os alunos reagiram com indiferença e assinaram quase que mecanicamente o termo. Verifiquei que repetiam o mesmo comportamento de todo e qualquer estudante quando assinam a frequência nas aulas. Uma mera formalidade para controle do professor o que fica ilustrado nos comentários seguintes:

-A gente tem que assinar esse negócio pra que? A gente já entendeu tudo.

- Deixa que depois a gente assina.

- Assina pra mim aí cara.

- Mas a gente não disse que quer participar dessa pesquisa? E por que tem que assinar isso?

-Vixi, lá vem coisa [...]

- Não se preocupa, a gente não vai questionar nada não, não preciso isso [assinatura do TCLE] tá tudo limpo.

Nessa altura, em vista desses comentários, questionei a importância deste procedimento e temi que isso pudesse acentuar a barreira entre a pesquisadora e os jovens visto que estava me esforçando para dirimir suas dúvidas. Sentimentos semelhantes encontraram Michelle Fine; Lois Weis et al (2010, p. 121) que produziram uma análise crítica interessante em torno do TCLE, observando que este “encontra-se na base contraditória da institucionalização da pesquisa” pois, antes de ser um mecanismo de proteção dos sujeitos, funciona mais para demarcar os lugares de pesquisador e pesquisado, evidenciando um contexto de desequilíbrio de poder.

Saí desse encontro mobilizada pela preocupação e empenho dos alunos em otimizar o espaço e tempo da escola, além das alternativas que apresentam para reconfigurar os espaços/tempos estabelecidos. Comportamentos que deixam pistas para repensar os discursos que denunciam o descaso e desinteresse dos jovens pela escola.

Da mesma maneira, o posicionamento que assumiram frente ao papel do pesquisador na escola e, ainda que de forma superficial, a discussão do espaço público da escola e da postura dos políticos locais, suscitaram algumas reflexões: quanto das questões e discussões sobre gratuidade da educação e responsabilidade dos políticos seriam reflexos do discurso da mídia ou efetivos sinais de consciência política? quanto do pedido de aproximação com as universidades seria demonstração de organizações civis para fomentar ações focadas em políticas educacionais? A resposta pode desfazer a imagem que nós adultos e a mídia temos feito dos jovens na atualidade, como alienados e superficiais, alheios às questões políticas do país.

Nesse mesmo dia, precisei usar a internet e solicitei a senha da rede sem fio, a professora me informou que somente duas pessoas da escola conheciam a senha, curiosa perguntei qual razão e ela explicou que os alunos estavam compartilhando o acesso com toda a comunidade que ficava no entorno da escola buscando conexão. Mas essa não seria uma oportunidade também de aproximar a comunidade? Essa escola é reconhecida pela aproximação que estabelece com a comunidade e tem no seu projeto pedagógico

um rol de atividades que visa essa aproximação. A professora me explicou que o uso desmedido torna lenta a internet.

Observei que a escassez de recursos obriga os professores a um controle no uso dos recursos da escola. Estes recursos conforme destacam “não são suficientes nem para as necessidades básicas dos alunos e professores”. Os planos de atividades e relatos dos professores e direção revelam que a participação comunitária ainda fica limitada aos eventos festivos, às reuniões para discutirem questões relacionadas ao desempenho dos alunos ou como plateia para apresentação dos trabalhos dos alunos.

Sabedores dos poucos recursos e carências materiais das escolas, até compreendemos as atitudes de controle e contenção de gastos, mas por outro lado, é preciso considerar até que ponto essa limitação contribui também para criar um fosso entre escola e comunidade.

A experiência vivenciada na segunda escola, localizada na sede do município, foi bem diferente, apresentei o projeto aos alunos utilizando o Datashow e, durante a apresentação, alguns alunos se mostravam dispersos. No momento em que apresentava a pesquisa e explicava como seria sua dinâmica e o envolvimento deles no processo, falei de uma previsão de cinco a seis encontros para as Rodas de Conversa. Não sei se por não ter entendido ou por jocosidade, um aluno interferiu interrogando:

- Cinco a seis reais por encontro?

Esse comentário gerou muitos risos e brincadeiras no grupo. Voltei a esclarecer que a participação era voluntária e não remunerada e fiz a leitura do TLCE. Diante do silêncio, perguntei se havia alguma dúvida. Alguns alunos se retiraram e um rapaz interpelou com o comentário:

- Porque a senhora está tão preocupada em esclarecer essas coisas, porque razão nós não ia querer participar de uma aula tão boa.

Mais uma vez fiquei desconcertada, refleti se em virtude da experiência com a outra escola eu tinha me excedido na explicação e apelado no convite. Falei que não se tratava de uma aula ou pelo menos não tinha sido esse o meu objetivo. Voltei a falar da pesquisa e reiterei o convite. Fiquei surpresa com o número de adesão. Confesso que naquele momento esperava uma total falta de interesse. Ao ler esse comentário no diário

de bordo, me dei conta dos equívocos que muitas vezes comentemos ao avaliar as reações dos grupos sustentados em modelos prévios.

Na primeira roda de conversa com os alunos da zona urbana, diferente do dia da apresentação, esses se mostravam falantes. O tema mais discutido girou em torno de críticas ao comportamento de determinados professores, tanto no que se refere às metodologias de ensino quanto à relação pessoal com os alunos. Observei uma relação muito conflitante.

Os alunos sugeriram inclusive, que eu convidasse os professores para que houvesse uma “assembleia” (termo por eles usado) para que essas questões fossem debatidas. Ponderei sobre o meu papel na escola e sugeri que a ideia fosse apresentada na coordenação e direção pedagógica. Em meio às exposições o grupo se dividiu entre aqueles que teciam críticas aos professores e aqueles que refletiam sobre o comportamento de muitos dos alunos da escola, segundo eles: baderneiros, mal-educados e violentos.

Senti que os alunos estavam utilizando esse momento como um espaço para denúncias. Nessa altura, reforcei a necessidade do estabelecimento de um diálogo com seus professores, expondo as inquietações que apresentavam. Era interessante observar nos depoimentos dos jovens, conforme trechos abaixo, a força das emoções nas relações, a ambivalência de sentimentos: de amor ou ódio, simpatia ou antipatia, e a ambiguidade: a escola ora é citada como um lugar alegre, um ambiente para fazer amigos, ora é citada como lugar de agressões, de desrespeito, conforme ilustrado nos seguintes trechos das entrevistas:

- Eu gosto muito dessa escola, aqui fiz muitos amigos (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- O problema aqui são os alunos, não respeitam os professores, não respeitam os colegas, nada. Fazem baderna, quebram as carteiras e depois ficamos sem ter lugar para sentar (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- Muitos alunos não querem nada, só vêm para escola para atrapalhar depois da merenda as salas de aula ficam vazias (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- Nós gostamos muito da diretora ela é uma mãe para a gente (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- Os professores daqui são muito ignorantes, não respeitam os alunos. Eles falam da gente, mas também tratam a gente como se fosse um

monte de coisa (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- A gente tem mais é que arregaçar mesmo, se ficar dando um de bonzinho a gente só se estrepa, é professor e é colega também botando pra cima (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- Aqui tem muita prática de *bullying* (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

-Eu queria é que os professores estivessem aqui, participando dessa conversa também pra gente dizer na cara deles o que nós achamos deles (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

Em um determinado momento da conversa, para minimizar os ânimos, questionei se não tinha nenhum professor ou professora que fugia do perfil até então traçado. Eles reconheceram que sim e vários nomes foram citados, sendo unânimes na indicação de uma determinada professora. Perguntei sobre o perfil do que consideraram um bom professor e eles responderam de imediato:

- Um professor que sabe dar aula; que consegue manter os alunos interessados; que conhece o assunto; que tenha moral com os alunos (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- O professor bom, conhece o assunto da sua aula, mas não sabe só pra ele, pra si, sabe como repassar, tem técnica, tem conhecimento pra repassar (ALUNO DA EJA, ZONA URBANA).

Quando solicitei que descrevessem quais aspectos observam para definir qual professor sabe dar aula, teceram os seguintes comentários:

- O professor que conhece o assunto, tem professor que quer ensinar, mas não mostra firmeza não, fica enrolando, aí a aula fica sem graça (ALUNO DA EJA, ZONA URBANA).

- Tem professor que fica lá com o livro na mão lendo ou então passa um monte de atividade e pronto. Corrige lá, mas não explica nada. Assim qualquer um pode dar aula (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- O professor que tem competência, conhece o assunto, explica bem, dá exemplos. Chega junto (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

-Estudar é uma coisa chata mesmo, quero ver quem diz que é uma coisa boa. Vejo que todo mundo estuda porque tem mesmo que estudar, porque quer ver se melhora de vida. Mas dizer que é bom. O cara tem que ter muita vontade mesmo, tem que ser retado mesm. Daí

quando a gente encontra um professor que sabe ensinar, que entende a dificuldade do aluno, que chega junto dele [aluno] facilita né? (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

Nesse ponto uma aluna comentou:

- Tem professor que deixa a sala virar uma bagunça, até brigas na sala tem e eles nem se manifestam. Um professor bom mesmo bota moral na sala, mas sem ignorância, sabe falar, sabe ensinar, mas respeita também o estudante. Eles sabem muito pouco da gente, nem querem saber. Muitos[alunos] precisam de um pouco de paciência, são muitos problemas. O professor precisa entender (ALUNA DA EJA, ZONA URBANA).

Contradizendo a ideia de passividade que comumente tem sido atribuída aos jovens, esses se mostraram críticos e exigentes no que se refere à competência profissional docente. Remete-nos a alguns dos saberes apontados por Freire na sua Pedagogia da Autonomia como necessários à prática educativa: a segurança, competência profissional e generosidade (1996, p. 102), ao bom senso que o ato de ensinar exige, recorrente em Freire que sinaliza tanto a autoridade quanto amorosidade como aspectos fundamentais à prática educativa. Autoridade que se revela “em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma”. (FREIRE, 1997, p.91) e “amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 1997, p.38).

Ainda no comentário sobre os professores destacam-se as seguintes falas:

- Eles dizem que a gente não quer aprender, não quer! Oh! A gente quer sim, mas não sabe como (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- É importante o conhecimento, a gente sabe disso, mas aprender não é pra todo mundo não (ALUNA DA EJA, ZONA URBANA).

- Não entra na cabeça essas coisas (ALUNO DA EJA, ZONA URBANA).

- A gente sabe e tem até vontade de aprender, mas dá uma maresia ...

Aí tem professor que não ajuda, que pelo amor de Deus! Tira até a vontade (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

Os alunos evidenciam a dificuldade em mobilizar-se em direção ao saber. Retomando Charlot (2000, p. 55) “a mobilização enquanto dinâmica interna exige a reunião das suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. O móbil é a razão de agir. Já a motivação, tem a ver com uma ação externa, se é motivado por alguém ou por algo. Os alunos demonstram em suas falas e reivindicações a dificuldade em reunir essas forças exitosas. A dinâmica interna supõe uma troca com o mundo que possibilita o encontro com metas desejáveis, meios de ação e recursos que são da ordem do meio. Aqui entra o papel mediador do professor e da educação.

A falta de estrutura da escola, carências de equipamentos tecnológicos, espaços físicos da escola ociosos, necessidade de incluir na escola programas que possibilitem uma formação profissional foram temas recorrentes, também nesse grupo. O grupo destacou a merenda escolar como motivo de reclamação. A diretora da escola justificou que nem sempre é possível oferecer o cardápio que seja apreciado por todos os alunos, necessitando às vezes, por questões de recursos financeiros ou mesmo humanos, oferecer lanches mais simples na sua preparação, como sucos, leite, biscoito ou pão.

Muito se tem falado da necessidade de criação de programas culturais, esportivos e de trabalhos orientados, mas muito sob a lógica do controle social do tempo livre dos jovens. Os jovens, por seu lado, expressam a necessidade da efetivação desses, não nessa perspectiva do controle de tempo, mas como alternativa de socialização, de garantia de acesso e exercício de seu protagonismo.

Os jovens da escola da zona rural relataram que muitos não ficaram satisfeitos com a vinda da escola para comunidade, conforme relatos:

- Ah! Tem gente que não gostou da escola ter inaugurado aqui no Bonfim, perderam a oportunidade de ir todos os dias para a cidade (ALUNA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).
- Eu tenho muita vontade de estudar lá. De fazer amigos de lá. (ALUNA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).
- Quando eu estudava na cidade, achava legal, é bom sair e ver coisas novas. Têm muitos que ainda preferem estudar lá. Eu também prefiro, mas a minha mãe não quer. Ela diz que não tem cabimento se aqui já tem uma escola (ALUNO DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

Dado interessante e de difícil compreensão pelos adultos da região, já que pela lógica desses, a inauguração de uma escola de Ensino Médio no local representa conquista de uma reivindicação antiga. A escola foi construída em meio a várias

mobilizações e após a doação do terreno por um morador. Para os jovens, o deslocamento para uma escola na cidade representa a condição de sair da sua rotina, abrir novas relações e amizades, se aventurar ao desconhecido, à novidade.

Pude constatar que a comunidade na qual faz parte a escola, não oferece espaços organizados para o lazer, para o esporte, para a cultura enfim, espaços de convivência tão caros à juventude. Não há mais dúvida que a escola deva se constituir nesse espaço, os jovens tentam reconfigurar o espaço disponível, mas como operacionalizar? Enquanto isso o vazio fica mantido?

Assistimos discursos políticos diversos que reiteram essa necessidade e, timidamente, implantam-se aqui ou ali as tão anunciadas Escolas de Tempo Integral-ETI. Entretanto, conforme evidenciam os estudos de Castro e Lopes (2011), esse projeto tem se sustentado muito mais em uma lógica assistencialista, de guarda e de tutela em detrimento de sua finalidade educativa.

Pelo que estamos acompanhando na própria comunidade de Valença, a implantação de projetos de escolas com funcionamento em tempo integral, além da ampliação da carga horária escolar, não promoveu maiores mudanças, nem na estrutura física da escola, nem no quadro docente. O que é grave, visto que os alunos passam, em média, oito horas do seu dia nesses espaços.

Observa-se assim, que nem neste e nem em outros projetos escolares tem sido considerada a necessidade de reconfiguração dos espaços/tempos da escola sob a lógica dos jovens, do percurso que gostariam de antecipar. Desconsiderando todo esse processo, cobramos dos professores resultados positivos nos índices de aprendizagem e culpamos os alunos e famílias pelos índices de evasão e reprovação.

Não tão alheios às solicitações da juventude, a indústria de consumo, de lazer e a mídia, sabem exatamente como atrair a atenção da população jovem. Quanto a isso, Margulis e Urresti (1996) observam que a juventude pensada como signo, como uma construção social, como valor simbólico associado a traços apreciados pela estética dominante, se transforma em mercadoria e passa a significar produto (MARGULIS; URRESTI, 1996, p.01). Esses símbolos permitem comercializar os atributos vinculados à juventude, multiplicando-se a variedade de bens e serviços voltados para esses modelos construídos.

Nessa direção, a pesquisa realizada por Pereira (2010) demonstra a forma que a juventude é representada pela publicidade como “fenômeno social que é reflexo e produto de um imaginário coletivo, e que se constitui a partir de um conjunto de valores

– modernidade, felicidade, sociabilidade, amizade e liberdade –, influenciando a maneira com que indivíduos de todas as idades consomem produtos e ideias” (PEREIRA, 2010, p. 42). Esses valores, conforme destaca a autora, passam a ser hegemônicos nas ações de comunicação de produtos e marcas dirigidas não somente à juventude, mas a todas as idades, já que acabam influenciando também os hábitos, costumes e crenças de um público consumidor adulto (PEREIRA, 2010, p. 42).

Enquanto isso, os jovens populares mobilizados pelo apelo ao consumo destes produtos e serviços, conscientes da situação de desvantagem no que se refere ao acesso a esses bens de consumo, com ênfase principalmente no acesso às tecnologias modernas, compreendem que a instituição escolar pode proporcionar-lhes contatos com tais meios: áreas e equipamentos esportivos, equipamentos tecnológicos, dentre outros.

Reiteram para a necessidade de reconfiguração dos espaços e tempos estabelecidos e sinalizam que, ao contrário do que normalmente tem acontecido, essa reconfiguração tem que ser feita com a participação ativa dos mesmos, de baixo para cima.

-Temos muito espaço aqui [na escola], poderiam construir uma quadra esportiva e um auditório para que a gente pudesse fazer nossas apresentações. Com esses espaços a gente pode realizar muitas atividades e até convidar outras escolas (ALUNO DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- O turno da manhã não funciona. Fica a escola toda fechada. Não podia funcionar aqui aulas de reforço? Podia abrir também a escola para a gente usar a sala de informática, pra fazer as nossas pesquisas (ALUNA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- A escola poderia dar cursos pra gente. Assim, no horário que a gente não tem aula. Poderia dar cursos profissionalizantes e outros (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

As falas dão pistas suficientes para referendarmos que, em se tratando de uma população socialmente desfavorecida, não podemos deixar de associar às lacunas existentes no processo de escolarização as demandas mais amplas existentes no plano dos direitos sociais e políticos. Embora desde 2005 a juventude tenha sido inserida na Constituição Federal, por meio da Emenda 65/2010 e nesse mesmo ano tenha sido implementada a Política Nacional de Juventude- PNJ, do ponto de vista da efetivação dos direitos dos jovens, o Brasil ainda está longe de solucionar problemas como desemprego, educação de qualidade, lazer, saúde e segurança que afetam a população em geral, e mais especificamente os jovens populares (UNESCO, 2004).

- Professora, a gente também tem que pegar no trampo. Não tem tempo pra estudo não. O professor também tem que entender isso (ALUNO DA EJA, ZONA URBANA).

- Muitas de nós temos filhos, temos casa pra cuidar. Chega cansada na sala e ainda encontra professor estressado (ALUNA DA EJA, ZONA URBANA).

- Eu tenho muitos sonhos, quem é que não tem[...] Mas, as coisas não são fáceis pra nós pobres ( ALUNA DA EJA, ZONA URBANA).

- Quando a gente chega em casa, depois da escola, a gente vai pra roça e aí ninguém tem tempo de estudar em casa não (ALUNO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

Encontram ressonância na observação feita por Dayrell e Carrano (2014) de que os jovens, além de privados das condições materiais para vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade de acesso aos recursos para sua autorrealização. O que configura uma “nova desigualdade – marcada pela privação cultural e negação do acesso a experiências que possibilitam o autoconhecimento e a descoberta de seus potenciais” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 126).

O que os jovens nos seus trânsitos já sinalizam é que justiça curricular e justiça distributiva se imbricam. Máxima que teoricamente tem sido bastante discutida, mas na prática, continua sendo abordada como instâncias separadas.

#### 3.4.2 Na pista dos sentidos: a escola me ajuda a fazer amigos...

A ênfase na sociabilidade, no direito ao consumo, na possibilidade de deslocamentos e descobertas foram temas recorrentes nas falas dos jovens. A escola, como espaço de amizades, aparece como motivações mais citadas pelos jovens. Nos depoimentos podemos destacar as falas:

- Gosto da escola porque ela me ajuda a fazer amigos. Tenho aqui muitos amigos (ALUNO DA ZONA RURAL).

- [...] tem dia que não tô nem a fim de assistir aulas, daí quando a galera passa pra escola eu penso o que eu vô fazer sozinho. Aí troco a

roupa e vou pra escola, pelo menos vou resenhar<sup>5</sup> (ALUNO DA ZONA URBANA).

- A escola é ainda um lugar onde me sinto gente. Mesmo com toda pegação no pé, sei que me dão atenção (ALUNO DA ZONA URBANA).

- É muito bom aqui, a galera é divertida, tem muita perturbação (ALUNO DA ZONA URBANA).

Esse aspecto de sociabilidade e de relação já sinalizados em outros estudos: Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014); Sposito (1999) e Machado Pais (1993) apresentaram-se como um fator presente nas falas. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude. Essa tendência em viver em grupo ou sociabilidade “parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p.1111).

Essa foi uma das referências também utilizada pelos jovens da zona rural para avaliar os professores e suas práticas de ensino. Aspectos como o grau de aproximação com o grupo, a descontração e humor que estabelecem nas aulas, ao lado do domínio técnico, se fez presente na maioria das falas. Fato evidenciado, quando solicitado ao grupo a indicação de três professores que apresentassem como perfil o reconhecimento, nas intervenções didático-metodológicas, o uso de metodologias inovadoras, motivadoras e promotoras de conhecimento e aprendizagem.

À medida que os nomes eram citados, iam recebendo aprovação ou não dos demais. Foi interessante observar a dificuldade que tiveram em selecionar o número solicitado de professores. De forma geral, houve consenso na avaliação dos nomes, tanto daqueles que consideravam atender ao perfil estabelecido, quanto aos que não atendiam, houve discordância somente em relação à indicação de um professor. Destacam-se os comentários:

- Não acho que professor X atende a esse perfil [...] minha turma não se identifica com ele não (ALUNA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

-Ah, deve ser porque vocês iniciaram agora, ele no início parece ser fechado, mas depois vocês vão ver que ele não é assim não. Ele brinca muito com a gente na sala. Gostamos muito dele. Vocês não devem

---

<sup>5</sup> Tirar onda, curtir com os amigos (definição dada por um aluno).

gostar por conta da disciplina que ele trabalha (ALUNO DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- Não é isso não, ele fica lá na frente falando e ninguém entende nada e se perguntar ele não tem paciência. Boa mesmo é professora Y, tá sempre trazendo coisas interessantes, se preocupa com a nossa aprendizagem, está sempre conversando e procurando saber da nossa dificuldade, chega junto (ALUNA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- E professora Z? Essa sim é uma professora perfeita. Todo mundo aprende com ela. A aula dela não é chata. Ela é exigente, mas nem estressa a gente, dá gosto assistir as aulas dela (ALUNA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

Após muitas considerações, os jovens solicitaram que fossem considerados quatro e não três nomes. Nas falas, demonstraram o reconhecimento e respeito aos professores, de maneira geral. É importante destacar que a faixa etária dos professores da escola está situada entre 25 a 32 anos de idade. São professores jovens o que parece criar uma identificação entre esses e os alunos. Em todos os momentos da observação, seja na sala de aula ou nos corredores observamos um clima muito amigável e descontraído entre alunos e professores.

Como já descrito, esse relacionamento entre professores e alunos diferente da escola da zona rural, mostrou-se problemático na zona urbana e, assim como os alunos, os professores queixaram-se bastante do comportamento deles descrevendo-os como arredios, malcriados e agressivos.

As relações interpessoais e a convivência são aspectos que se destacam nas falas. Atentamos para a recorrência em que é citada a figura materna como motivadora para continuarem os estudos: nos alunos da zona urbana, é de 36% e, de maneira mais recorrente 49%, nos depoimentos de alunos da zona rural. Tais dados demonstram a existência de uma rede familiar favorável à permanência dos alunos na escola, com mais força na zona rural:

- Por mim já tinha parado de estudar, só continuo por causa da minha mãe [...] é só por causa dela. Ela fica muito retada quando paro. (ALUNA DA ZONA URBANA).

- Minha mãe pega no meu pé, tenho que vir para a escola, ela não dá folga. Ela diz que o estudo é importante pra gente ser tratado como gente. (ALUNO, ZONA URBANA).

- Só venho pra escola mesmo por causa da minha mãe. Ela não estudou e diz que tô tendo essa chance (...). (ALUNO ZONA RURAL).

- Já tinha desistido de estudar, esse negócio não dá pra mim não. Só voltei por causa da minha mãe. Ela fica muito pra baixo. É porque ela acha que se eu estudar fica melhor pra arrumar algum trabalho. (ALUNA DA ZONA RURAL).

- É muito importante para minha mãe que eu e meus irmãos estude, se forme é um sonho dela. Ela só fala isso toda hora (ALUNA DA ZONA RURAL).

-Lá em casa, minha mãe se preocupa muito com esse negócio de estudo, ela diz sempre que é obrigação mesmo da família botar o filho pra estudar. Assim eu procuro sempre fazer o melhor de mim. Eu não quero decepcionar ela. Sei que estudo é importante pra ela. Ela parou no Ensino Médio porque não dava pra estudar e cuidar da gente. Agora ela não quer que aconteça também comigo (ALUNA ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

-Eu queria mesmo gostar de estudar, ter cabeça mesmo pra essas coisas de estudo. Vejo minha mãe, a preocupação que ela tem lá com a gente [filhos] pra gente ter alguma coisa melhor que ela teve. Penso muito nela mas vejo que não dá, minha cabeça não dá mesmo pro estudo. Fico logo agoniado a cabeça quer só que o corpo não obedece (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

Esse destaque à figura materna no processo de escolarização corrobora com resultados encontrados em outras pesquisas: em Benevides (2007), os jovens e adultos apresentaram a mãe como aquela com quem adquirem as aprendizagens mais significativas; na quinta edição do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF/2005), a mãe é mencionada por 41% dos entrevistados pelo desenvolvimento de hábitos de leitura.

Na presente pesquisa, a imagem materna também se sobressai, sendo utilizada nos depoimentos dos jovens também como parâmetro para avaliação dos professores,

- Professora X se preocupa com a gente, chega junto, parece mais uma mãe (ALUNO DA ZONA URBANA).

- A diretora é muito atenciosa, muito boa é uma mãe para a gente (ALUNA DA ZONA RURAL).

- Tem professora que são como uma mãe para a gente (ALUNO DA ZONA RURAL).

Essas alusões remetem-nos ao estudo de Moreno Olmedo (2012) sobre a família popular venezuelana, no qual levanta a hipótese que o modelo estrutural preponderante da cultura familiar popular venezuelana é um modelo matricentrado<sup>6</sup>, que tem por

---

<sup>6</sup> Olmedo estabelece distinção entre os significados de família matricentrada e família matriarcal. O matriarcado é definido pelo poder de domínio. No matricentrismo, embora o poder seja uma realidade,

centro a mãe e os filhos. Gonzáles Silva (2008) complementa que essa é uma realidade constante na América Latina. Para ele, “a família latino-americana tem uma forte presença de mães exercendo, na ausência paterna, a chefia feminina de seu grupo familiar” (GONZÁLES SILVA, 2008, p.22).

A mãe está na origem do viver em relação, em detrimento de uma individualidade: viver se faz con-viver (GONZÁLES SILVA, 2008, p.23). Para Olmedo (2012, p.21) nesse binômio mãe-filho estabelece-se uma vivência relacional, floresce uma ética fundamental do tipo afetivo, solidarizante e comunicacional. Diante disso, Olmedo caracteriza o homem venezuelano não como um homo *economicus* nem um homo *faber*, mas um homo *convivalis*, “sua práxis existencial não é a produção, mas a relação inter-humana, umas vezes pacífico-amorosa, outras conflitiva-agressiva, mas sempre relação” (OLMEDO, 2012, p.29).

Mediante essas observações, Olmedo destaca que o processo de conhecimento não é tão casual, se produz em um contexto humano e em função do mundo da vida. Conjuntamente com esse mundo da vida se desenvolvem regras e modos particulares que orientam e determinam todo o processo de conhecimento. Essas regras e modos de conhecer são definidos pelo autor como episteme (OLMEDO, 2012, p.03).

Tendo em vista as diferentes formas de convivência social, ainda que em um mesmo espaço e tempos iguais, sinaliza o autor para a existência de uma episteme popular. Enquanto a episteme popular está constituída em uma matriri-relação que funda uma ética relacional e de convivência, a ética moderna burguesa se sustenta no patriarcado que funda uma “sociedade regida por o pai ordenador e racional”, sob a regra de um sujeito-indivíduo (Olmedo, 2012, p.31).

Freire também posiciona o homem como ser de relações. Ao longo das suas obras, enfatizou a necessidade do reconhecimento de que “nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1989 p. 26). A amorosidade necessária para a humanização da humanidade, como insistentemente sinalizou, se dá através do compromisso ético e político, do respeito às singularidades, às diferenças, da disponibilidade para o diálogo. Enfim, da abertura respeitosa ao outro, à sua realidade, da certeza da incompletude humana, do papel da consciência construindo-se na práxis. A sociedade moderna se estabelece pela lógica da

---

é um poder “da porta para dentro”, não é um poder de governo sobre a comunidade como no matriarcado, estando ainda sob um patriarcado formalmente forte, embora esteja na realidade debilitado (OLMEDO, p.07, grifo nosso).

individualidade, da competição e do distanciamento. Há aqui um desencontro estrutural entre o projeto de sociedade e o projeto relacional do povo.

Como prática estritamente humana a educação não combina com o individualismo, distanciamento e competição próprios da episteme moderno-burguesa. Dá-se através do encontro, convivência e relações, em que a vida e a emoção se fazem presentes. Dessa maneira, é fundamental que o professor reflita e compreenda a existência desse desencontro estrutural entre a episteme popular e a episteme moderno-burguesa que fundamenta as ciências e conseqüentemente tem servido de norte para os direcionamentos didático-pedagógicos na educação.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, nos planos de aula e nos depoimentos dos professores tanto da zona urbana quanto rural registramos um consenso de que os conteúdos didáticos devem ser adequados às realidades e interesses. Palavras como: cidadania, realidade, criticidade, experiência, trocas de saberes, interação e diálogo, foram recorrentes. Entretanto, pudemos observar que os elementos das culturas populares, quando abordados, são feitos na maioria das vezes, de maneira aligeirada, como temas à parte, em momentos pontuais do programa de ensino.

Observamos também uma preocupação em tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e prazerosas. Nos projetos didáticos, envolvendo todas as disciplinas em cada unidade, verificamos a utilização de linguagens variadas, como música, arte e filmes que procuram assimilar o gosto estético dos jovens, além da realização de trabalhos coletivos.

Os alunos reconhecem a preocupação de certos professores em tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas, mas queixam-se que no final das contas o que prevalece é o excesso de conteúdos e solicitações de trabalhos escolares e provas e, principalmente, do “simulado<sup>7</sup>”, no caso dos alunos do ensino médio que consideram uma atividade muito cansativa e discordam que esse exercício deva ser pontuado em nota.

- Não acho certo essa coisa de ficar o tempo todo estudando e tendo que aprender coisas só porque tem que fazer um vestibular (ALUNA, ZONA RURAL).

---

<sup>7</sup> Na realidade da escola observada, corresponde a uma avaliação que simula/imita as provas do ENEM. É realizado três vezes no ano letivo.

- Acho até que o simulado como um jeito de ver como está o nosso conhecimento e treinar para o ENEM<sup>8</sup> é bom, mas...Servir como nota? Pontuar como nota? Não tem nada a ver...(ALUNO, ZONA RURAL).

Os professores consideram ser essa uma atividade importante e necessária alegando que possibilita avaliar os alunos em situação de exame, em diversas áreas de conhecimento, de maneira articulada, tornando possível verificar o nível de aprendizagem dos mesmos e as dificuldades principais, o que contribui para encaminhar novos programas de estudos.

- Eles [alunos] reclamam muito, mas é uma realidade que vão enfrentar. Precisam conhecer essa realidade né? Precisam saber qual é realmente o seu nível de conhecimento (PROFESSOR, ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- Eles participam muito das atividades, mas observo que na hora da sistematização, na hora de utilizar os conteúdos, apresentam muita dificuldade. Parece que não ficou nada do que viram durante as aulas (PROFESSOR, ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- Os simulados são importantes porque vão ajudar, que não somente nós, mas eles também avaliem o aprendizado e também os seus métodos de estudos (PROFESSOR, ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

Quanto à necessidade de pontuar essa atividade, responderam:

- Se não valer nota, eles não vão ter nenhuma preocupação em estudar. Vão fazer de qualquer jeito. (PROFESSOR, ZONA RURAL).

- Nós usamos avaliação somativa, o simulado vale três pontos, é apenas um dos muitos instrumentos que usamos para mensurar (PROFESSOR, ZONA RURAL).

Esse impasse evidencia o desencontro entre os cercamentos simbólicos que a instituição escolar impõe e as demandas existenciais dos jovens populares. Demonstra a tensão vivenciada pelos professores na sua função mediadora dos universos culturais presentes e a rejeição por parte dos jovens aos cercamentos simbólicos que não promovem, segundo a sua perspectiva, uma possibilidade de inclusão social.

---

<sup>8</sup> Exame Nacional do Ensino Médio tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. É utilizado como critério de seleção para os alunos que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Atualmente, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (MEC, 2015).

Essa função, como já vimos, posiciona os professores na condição de intermediários culturais, concebidos por Vovelle (1991) como “correias de transmissão de uma cultura ou de um saber” (...) (VOVELLE, p. 215). Essa transmissão não se dá através de uma dialética esterilizante, mas de uma circularidade dialógica onde culturas e saberes se influenciam mutuamente. Utilizando a metáfora do guarda de trânsito, Vovelle observa que os mediadores culturais se posicionam entre o universo dos dominantes e dos dominados; adquirindo uma posição privilegiada, mas ambígua, já que podem estar a serviço tanto das ideologias dominantes quanto do pensamento popular (VOVELLE, 1991, p. 214). O professor personifica o limiar simbólico entre os saberes sistematizados e a cultura popular. Em se tratando de processos educativos, torna-se importante, conforme já afirmara Freire, que os professores tenham clareza a quem estão servindo com suas práticas.

As intermediações culturais demonstram que no campo tensionado da cultura assim como vozes podem ser silenciadas, há possibilidade de diálogos. Os alunos a sua maneira, identificam essa ambiguidade e destacam os professores que reconhecem as suas práticas culturais e valorizam a sua lógica de pensamento. Mas, queixam-se que são poucos os que estão sensíveis às suas necessidades e que respeitam os seus saberes.

- Eu gosto dessa escola, fico triste com a fama que tem, de alunos bagunceiros. Eu tenho um **projeto**, para melhorar essa imagem da escola. Queria organizar grupos de quadrilha. Sabe quadrilha de São João? Queria organizar concurso entre escolas. Isso ia ser bom para escola e para cidade. Mas, nenhum professor se interessou em entrar no projeto comigo. Eles me dizem que devo é estudar, que isso só atrapalha nos estudos. Mas já **pesquisei**, na cidade tem um monte de gente que teria interesse em participar. Eu sou bom para organizar essas paradas. Já organizei vários eventos e fez muito sucesso (ALUNO, ZONA URBANA, grifos nossos).

- Eu tenho vontade de fazer uma faculdade de dança. Gosto muito de dançar e sei dançar muito bem, já **preparei coreografias** e ficou muito bom, **mesmo sem curso**. Tem um amigo meu que está fazendo o curso de dança na UFBA, ele me incentiva muito, eu **pego o material com ele, gosto de ler esse material**, mas aqui na escola os professores acham que dança não é coisa séria. Dança é arte meu. Quando eu falo, poucos levam a sério. Só dois professores conversam comigo sobre esse projeto. Eu já fiz alguns trabalhos, penso em melhorar mais, especializar e ganhar algum com isso. (ALUNO, ZONA URBANA, grifos nossos).

- Tem professor que chega junto, que sabe como ensinar. Assim... explicando mesmo, assim... dando exemplo, mostrando, ouvindo a gente (ALUNA, ZONA URBANA).

- Estudo, essas paradas toda. É tudo muito complicado. Essas paradas aí, coisas de escola, parece que falam outra língua é coisa pra pira a gente veio, a cabeça da gente pira mesmo. Mas tem professor, uns pouco, que chega junto, vai assim conversando, explicando, vindo o nosso lado (ALUNO, ZONA URBANA).

- Quando se trata de organização de eventos, apresentações, feiras essas atividades mais lúdicas, há muito envolvimento deles. Aí eles mostram toda criatividade do mundo. Por eles, a escola se resumia em festividade. Mas não pode ser assim. E os conteúdos das disciplinas? Os saberes sistematizados? Não é para isso que serve a escola? (PROFESSORA, ZONA URBANA).

- Eu já observei que temos que adequar nosso Programa aos interesses deles. Não é fácil, pois são muitos interesses e às vezes bem distintos. Mais vejo quais são os temas mais comuns e aí tento trazer os conteúdos escolares para responder aos seus questionamentos, as suas dúvidas. Estabeleço sempre esse diálogo entre o que eles sabem, conhecem e os saberes sistemáticos (PROFESSORA, ZONA RURAL).

- Hoje, tenho clareza que somente dialogando com os alunos, levantando as suas solicitações e interesses, conhecendo a sua realidade e respeitando os seus ritmos é que conseguiremos resultados satisfatórios de aprendizagens e também de frequência às aulas (PROFESSORA, ZONA RURAL).

Observamos que alguns professores passam a imagem dos alunos como depositários de um pretenso saber universal, como já denunciou Freire. Os sentidos das palavras estudar, aprender e conhecer ficam restritos aos espaços-tempos escolarizantes e aos conteúdos determinados pelo mercado de trabalho, ou para atender o modelo de cidadão necessário aos interesses políticos. Perde-se a oportunidade de estabelecer como sugeriu Freire (1996, p.30) uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Perde-se com isso a potencialidade do que Morin (2003) chama ensino educativo, “em transmitir não um mero saber, mais uma cultura que permita modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p.11). Pudemos observar também que existem professores que alteram essa ordem e organizam o seu programa de ensino em função das solicitações e curiosidades dos alunos. Ressaltamos que são com esses professores que os alunos estabelecem uma melhor relação interpessoal.

O ensino educativo é possível, de acordo com Morin, através do estímulo à curiosidade, faculdade comum e ativa na infância e na adolescência, mas que é frequentemente aniquilada pela instrução (MORIN, 2003, p. 22). Nessa mesma linha de pensamento, Freire (1996) defende também que a curiosidade é fundamental para a

construção do conhecimento para ele é dever do educador “de na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 28).

Assman (2004) traz uma reflexão fundamental nesse sentido que “o problema do ensino é que ele precisa ensinar e respeitar essa dimensão curiosa do saber, mas é também sua obrigação disponibilizar [...] informações e dados que favoreçam no encaminhamento, no surgimento e no desdobramento daquilo que é experiência personalizada dos e nos aprendentes” (ASSMAN, 2004, p.159).

A prática de levantamento do universo temático do aluno proposta por Freire permite a apreensão da relação do indivíduo com a sua realidade social, com o seu modo particular de ver e compreender o mundo. O processo de escolarização deve se dar através da codificação e decodificação de palavras e temas ligados intimamente à vida e à existência dos alunos. Constituindo-se em “leitura da palavravmundo” (FREIRE, 1989, p. 16). A educação escolar, favorecendo a aquisição de procedimentos que permitam uma aproximação cada vez mais metódica e rigorosa com o objeto cognoscível, deve ser promotora da superação e não ruptura com os saberes adquiridos na prática.

Os depoimentos sinalizam que muitos jovens chegam à escola com metas e expectativas delimitadas, com anseios e experiências e esperam que a escola contribua para a realização dos seus propósitos, “que a escola chegue junto”, como reiteradamente solicitam. É esse o grande desafio para a educação em uma perspectiva incluyente e democrática, possibilitar a reapropriação inteligente pelos alunos populares do seu capital cultural, aqui entendido como modos inventivos e criativos que emanam dos saberes de experiências feitos.

Persiste a compreensão de que o acesso ao conhecimento se processa através de um movimento verticalizado e mecânico de transmissão-assimilação de conteúdos acabados, através do registro das informações existentes no ambiente, desconsiderando a influência do sujeito na produção de si e do mundo. Desvincula-se o processo de conhecer, do prazer, da curiosidade, dos movimentos em busca do crescimento pessoal, desconsideram-se os móveis que mobilizam as ações dos sujeitos.

Quanto à quantidade de conteúdos e do sentimento de indiferença pelas suas demandas de aprendizagem reclamados pelos alunos, os professores argumentam:

- Os conteúdos programáticos estão definidos no Projeto Político Pedagógico da escola, tomamos por base a orientação do MEC e da Secretaria de Educação, procuramos cumprir pelo menos uma parte. O rol é muito extenso (PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- Procuramos priorizar aqueles conteúdos que estão mais vinculados à realidade dos alunos. Mas, não podemos perder de vista que o ingresso no Ensino Superior é uma possibilidade, sendo assim, tentamos garantir que eles tenham acesso aos conhecimentos necessários, sem perder de vista o uso desses conhecimentos na realidade deles. Mas fica o impasse, em que outro lugar eles podem ter acesso a esses conteúdos se não aqui na escola? (PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- Trabalhar com projetos que promovam um maior encontro entre a escola e a comunidade é necessário, mas isso tem que ser pontual, não dá para ficar muito tempo só com isso, nem todos os conteúdos se encaixam nesses projetos, aí eles acabam saindo da escola sem ter visto conhecimentos que vão ser necessários para eles (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- O que tenho visto é que esse modelo de escolarização já está superado. Os jovens são outros. Eles nos cobram o tempo todo uma outra educação. Mas que outra educação é essa? Nós professores não fomos formados para essa outra realidade (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA RURAL).

- Fico me perguntando o que é de fato importante para os alunos conhecerem. As orientações curriculares apresentam uma gama enorme de conteúdos. A sociedade hoje exige muitos conhecimentos mesmo. Mas vejo também os alunos com suas solicitações, principalmente no acesso ao trabalho. Mas como ficamos, tudo isso fica sob responsabilidade nossa? da escola? Onde é que eles podem ter acesso a todos esses conhecimentos? (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

As falas, tanto dos alunos quanto dos professores, denunciam a densidade dos conteúdos perspectivados como saberes escolares. Supomos que há aqui uma perda de sentido, nem alunos e nem professores têm certeza do que buscar na escola. Podemos observar, nos depoimentos dos professores, uma preocupação grande com os aspectos formais do ensino. Mas, por outro lado, são pressionados pelos apelos existenciais dos alunos. A grande dificuldade que se revela nesses depoimentos é a conciliação dessas duas demandas.

A crise de identidade e indefinição quanto ao papel e sentido das etapas formativas da escola é uma marca do ensino médio em nosso país. A discussão em torno da melhor forma de ensinar a juventude gerou intensos debates e dividiu opinião

entre a função propedêutica e a formação para o trabalho. Recentemente, propõe-se que a formação técnica seja complemento da Educação Geral. Observamos, na prática, uma ênfase nos aspectos instrumentais, técnicos e cognitivos em detrimento do ensino educativo proposto por Freire e Morin.

No Ensino Fundamental essa indefinição também fica evidente, conforme depoimentos:

- A escola deveria ensinar coisas que ajudasse a gente ter uma profissão (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA ZONA URBANA).

- A gente não sabe pra que é que tem de aprender isso tudo, pra que vai servir mesmo esse monte de coisas. (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA ZONA URBANA).

- A gente entende que se quer ter um futuro, tem mesmo que aprender tudo isso, mas é muita da coisa não dá pra acompanhar tudo não (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA ZONA URBANA).

- Acho mesmo que o que a escola deve fazer é preparar os alunos para o emprego. É importante saber uma profissão. Eu vim pra isso pra ver como a escola pode me ajudar nisso. Lá no trabalho cobram muito que eu faça melhor porque se eu estou estudando é pra isso mesmo né? (ALUNO DA EJA, ZONA URBANA).

O mesmo verifica-se em relação às formas ideais para transmissão/produção desses conteúdos e conhecimentos, ou mais especificamente, sobre as metodologias de ensino a serem adotadas:

-Ficam dizendo esse negócio que é a gente que não quer aprender, tem uns que quer sim, mas não sabe como, também nem eles mesmo não sabem como ensinar! (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- A gente sabe que é importante aprender essas coisas da escola, esses baratos todo aí, os professores têm que entender que não é assim não, eles dizem que é só querer que aprende, mas não é assim não, oh! Só querer, querer eu quero. Eles também precisam ensinar, ajudar a gente (ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

-Tem professor que sabe dar aula, explica bem. Escuta a gente, conversa, vê o que a gente não tá aprendendo. Tem outros que fica na frente falando sozinho. Aí ninguém tem saco, aí vaza da sala ou então perturba (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA RURAL).

- Quando o professor é bom, sabe dar aula as coisa ficam mais fácil, aí dá pra entender o assunto. Se não, aí não tem estudo certo, a gente tenta até estudar em casa, mas não dá se não entendemos nada (ALUNA DA EJA).

- O professor é muito importante sim, se a gente vai gostar ou não do estudo depende muito também do professor [...] assim, não é só ele, depende de nós também, claro. Mas se ele é bom, sabe dar aula é importante pros alunos. Eu nunca esqueço a minha primeira professora. Ela foi muito importante pra mim. Eu tento imitar ela (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

- Tem que ver. Não é todo mundo que serve pra ser professor não. Fico vendo isso. Tem uns que não sabe ensinar mesmo. Assim pode ser até que eles conheçam o assunto. Mas não sabe ensinar pro aluno, não saber repassar aquilo pro aluno (ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ZONA URBANA).

Evidencia-se o impasse vivenciado pelos alunos e professores para darem conta da tensão entre as referências e itinerários próprios do sistema escolar e os trânsitos ou manifestações culturais que se expressam em contraponto aos atos do currículo. Com isso, emerge o conflito dos educadores que reconhecem o amplo repertório de recursos e estratégias de vida dos sujeitos populares. Entretanto, continuam no final das contas tendo que produzir uma dicotomia entre esses repertórios e os conteúdos e procedimentos que servem de “passaporte” para o Ensino Superior que por seu lado é referenciado no modelo cognitivista, representacionista e no acúmulo de informações.

O que é considerado como mais importante não é a elucidação da realidade, não é o acesso aos recursos metodológicos utilizados na produção do conhecimento, não é a apropriação de uma capacidade de pensar ou conforme Luckesi (2005, p. 84) “a aquisição dos instrumentos cognitivos que permitam o aprofundamento dos conhecimentos já existentes e a construção de novos entendimentos da realidade”.

Luckesi (2005, p. 89) observa, que a educação ao se transformar em instrumento dos interesses dominantes se constitui em objeto de controle por um pequeno grupo social “que mantém para si as condições mais favoráveis de transmissão e assimilação de conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções significativas”.

O acesso a esses conhecimentos e habilidades pelo restante da população é cerceado, sendo-lhes disponibilizados apenas aqueles instrumentais úteis para servir aos interesses dominantes. Nesse processo, os saberes historicamente produzidos, ao invés de serem amplamente socializados se tornam inacessíveis se constituído cada vez mais em “segredos” para uma parcela significativa da população (LUCKESI, 2005, p. 89).

Diante de tal observação levantam-se os questionamentos: como viabilizar uma aposta autoral, uma educação para todos, idealizada desde Comenius? Será que o ordenamento e a rigidez excessiva da didática podem dar conta das demandas da

realidade atual? Esse modelo de escola contempla as dinâmicas complexas de um mundo desarrumado?

É importante considerar que mesmo para o professor, muitos conhecimentos e suas metodologias de produção se constituem em segredos. Como esse profissional pode ser responsabilizado pela garantia de acesso dos jovens a pretensos saberes universais? Especialmente se o acesso a esses saberes não corresponde a acesso à determinadas coisas mais ou menos acabadas, mas corresponde à procedimentos e modos de caminhar em busca de novos horizontes de relações com o saber.

#### 4 A AUTO-ORGANIZAÇÃO CULTURAL DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS CULTURAS JOVENS

Perspectivada enquanto prática cultural discute-se, cada vez mais, o papel da educação na seleção, transmissão e/ou produção dos modos de pensamentos e valores de uma determinada sociedade. Remetemos à compreensão de cultura enquanto sistema simbólico; teias de significados criados por grupos sociais (GEERTZ, 2008). Além desse caráter simbólico da cultura, Thompson (2002, p.24) evidencia que “as formas simbólicas estão arraigadas em contextos sociais estruturados que implicam relações de poder, formas de conflito, desigualdade em termo de distribuição de recurso e assim sucessivamente”.

Símbolos e significados são compartilhados e remetem a pertença a um determinado grupo. A educação é entendida enquanto parte integrante e ativa “de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 26). Sendo o currículo um terreno de produção política e cultural; um espaço-tempo de criação de significados; um território de disputa de autorias (ARROYO, 2014; MOREIRA; SILVA, 2002).

- Tem aluno que vem todo o dia pra escola, mas nem assiste aulas. Eles dizem até que gosta da escola, gosta da merenda, mas não tem saco para as aulas. Acho que a escola tem que fazer alguma coisa, tem que conversar, chamar esses alunos. Ver o que pode fazer. Não pode deixar assim não (ALUNO, ENSINO MÉDIO, ZONA URBANA).

- Quando a gente consegue entender um assunto, quando a gente aprende é muito bom, dá uma sensação boa sabe, de que você pode aprender, de que você é capaz. Quem é que não gosta de saber que é capaz? (ALUNA DO ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

- Eu acho que a escola poderia ajudar mais nas coisas da vida da gente. Assim, ensinar coisas que a gente precisa usar mesmo. Ensinar por exemplo coisas de profissão, pra gente poder arrumar emprego melhor (ALUNO DA EJA, ZONA URBANA).

- A escola hoje em dia está muito preocupada com a pontuação do aluno no ENEM. Mas isso tá muito errado, a escola não deve servir somente para isso, tem que nos ajudar a lidar com tudo na vida. (ALUNA, ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

Destaca-se que o movimento seleção/transmissão/produção cultural operado pela educação não se dá de maneira harmônica, nem linear, tendo em vista a diversidade cultural que, inevitavelmente, se faz presente nas práticas sociais. Os múltiplos universos culturais se mostram; se impõem e tensionam a lógica determinista de uma cultura imposta e incontestada. O grande problema reside neste paradoxo da escola em se constituir um espaço público, portanto espaço aberto a um coletivo diverso e, contraditoriamente, fundamentar-se em mecanismos de negação e exclusão das diferenças.

- Os alunos de hoje em dia têm nos obrigado a rever as nossas práticas, eles exigem o tempo todo um repensar sobre a nossa postura, enquanto professor. Não é fácil não, temos que ser muito criativos e estar sempre atentos às suas demandas. Ficamos meio perdidos porque estamos acostumados a planejar para uma turma partindo do que nós entendemos como melhor, mais importante, mas temos que admitir que nem sempre o que entendemos como melhor é o que eles querem. (PROFESSOR, ZONA RURAL).

- Não tô nem aí. Esses baratos todos aí, não é pra mim mesmo. (ALUNO, ZONA URBANA).

- Os professores não têm muita paciência. A gente perturba mesmo mais eles tem que entender o lado da gente. É tudo muito difícil, muito chato. A gente fica meio que perdido (ALUNO, ZONA URBANA).

- Eles [alunos] reclamam, mas na verdade não sabem o que querem, ou melhor, não querem é nada. Faço tudo o que está ao meu alcance, tento aproximar o máximo os conteúdos às suas realidades, utilizo os mais variados recursos e eles não respondem (PROFESSOR, ZONA URBANA).

Macedo (2007, p.28) propõe a realização de uma “démarche intercultural”, ou seja, “compreender via as diversas experiências curriculares, a auto-organização cultural da educação e suas relações com outras culturas”. Contestando a visão mecanicista do currículo o autor toma por princípio o conceito de auto-organização, demonstrando que “a educação enquanto cenário/momento de socialização e construção sociocultural é atravessada pelas culturas e ao mesmo tempo sua produtora” (MACEDO, 2007, p. 28).

A auto-organização da vida, aqui compreendida enquanto capacidade da matéria de organizar-se a si própria para atingir níveis mais complexos de funcionamento, ou capacidade de um sistema ser determinado, ou sofrer indução da ação externa, e mesmo assim sofrer mudanças espontâneas de organização interna é o que se desdobra para a

compreensão da organização humana perspectivada pela lógica das organizações naturais (ATLAN 1992; MORIN, 1997).

Considerando a auto-organização cultural da educação, observa-se que essa se opera de modo inter-relacional através de ações e inter-retro-interações com as diversas culturas. Portanto, a educação enquanto prática cultural é não somente formadora de uma cultura como também, paradoxalmente, é formada por diversas culturas que se tornam seus componentes e também se transformam.

Esse processo é que garante “[...] uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. A forma e conteúdo da educação vão constantemente influenciando e sendo influenciadas pelas culturas. A organização: transforma, produz, liga, mantém” (MORIN, p. 101). A auto-organização ou organização superior constitui-se assim, em um processo de criação ou de transformação.

Nos moldes do pensamento complexo incorpora-se, no que concerne à educabilidade humana, o conceito de cognição como enação formulado por Varela. Enação como ação que faz convergir ou acionamento (VARELA, 2003, p.79). Segundo compreensão de Hannoun enquanto “concepção, projeção-criação do ser concebido” (HANNOUN, 1998, p. 138). Varela defende que “a realidade não é projetada como algo dado: ela é dependente do sujeito da percepção, não porque ele a ‘constrói’ por um capricho, mas porque o que se considera um mundo relevante é inseparável da estrutura do percipiente” (VARELA, 2003, p. 79, grifo do autor). O sujeito da percepção, cognoscente e o mundo por conhecer não se constituem entidades separadas, interagem em uma relação de coemergência: sujeito e mundo constroem-se mutuamente.

O mundo não é algo que nos é dado, o fazemos emergir através das nossas ações. Assim, realiza-se uma constituição mútua de si e do mundo através das próprias ações cognitivas. A ação do organismo não é determinada pela informação que ele adquire no ambiente, mas pela maneira como ele experimenta a situação, expressa no modo como ele a corporifica (SADE; KASTRUP, 2011, p.140).

As considerações postas podem ser problematizadas a partir dos depoimentos:

- A escola podia ser mais interessante pra nós. Me diga pra que é que a gente é obrigado a aprender todas essas coisas? Tem coisas que eu não vejo sentido. Daí fica uma confusão: pra que é mesmo que tô aqui? [na escola] se não consigo aprender nada disso? E mais, nem o professor mesmo tem segurança em todos os assuntos, nem eles mesmos usam essas coisas, tudo isso que eles querem que a gente saiba (ALUNO, ZONA URBANA).

- Não podemos esquecer que os alunos vão competir aí fora, nós precisamos prepará-los. Os concursos, vestibulares cobram os conteúdos sistematizados. Não podemos perder de vista isso não (PROFESSOR, ZONA RURAL).

- A escola tem muito a nos ajudar para compreender melhor o mundo, pra lidar melhor com o mundo, mas têm professores que ainda ficam presos a coisas que não têm muito a ver com nossa vida, coisas que não entendemos pra que vai nos servir mesmo (ALUNA ENSINO MÉDIO, ZONA RURAL).

Varela tece críticas à tradição dominante da teoria do conhecimento e da cognição, denominando-a racionalista, cartesiana ou objetivista, descrevendo-a como abstrata, visto que compreende a percepção como um registro das informações ambientais existentes, desconsiderando a influência do sujeito. Essa concepção ficou bastante evidenciada nas falas dos professores. Contrariando essa compreensão, Varela (2003, p. 79) destaca que não existe uma representação de mundo prévio por uma mente preexistente, mas a criação de si e do mundo pelas próprias ações. “As próprias unidades de conhecimento são fundamentalmente concretas, corporificadas, incorporadas, vividas” (VARELA, 2003, p. 79).

O conceito de enação de Varela, conforme Hannoun (1998, p. 138), pretende superar esse dualismo que divide o mundo em duas instâncias irreconciliáveis e rejeita a divisão operada pela epistemologia clássica entre “idealismo: preponderância da intervenção humana, essencialmente por seu pensamento e empirismo: primazia da intervenção do ambiente físico biossocial” (HANNOUN, 1998, p.141).

Diante dessas considerações, desmistifica-se o modelo cognitivista, representacionista presente em nossos currículos e que sustenta práticas pautadas em acúmulo de informações exteriores e a ideia da educação como mera representação e repetição de uma cultura transmitida por gerações mais velhas. Uma aposta enactante<sup>9</sup> pretende superar “o dualismo que opõe os dois termos do conflito inteligência e mundo, pensamento e ação, projeto e realização, deliberação e decisão, o eu e o outro, etc.” (HANNOUN, 1998, p. 152).

Compreendemos o conhecimento como um processo complexo e dinâmico de interação sujeito-meio. Para conhecer é preciso atuar, só conhecemos o que criamos, o que experimentamos. Não sendo unicamente organizada de fora, a educação possui no

---

<sup>9</sup> Neologismo utilizado por Hannoun a partir do conceito de cognição como enação proposto por Varela.

seu interior algum princípio de autonomia que relativiza a conservação e a torna dinâmica possibilitando a inovação, criação e produção de novidades culturais. A aposta enactante na educação além de supor um projeto é a ação prática para a sua realização. Como aposta implica mobilização para o acerto, crença, mas também admite riscos, como ação prática, exige desprendimento e responsabilidade pelo futuro da humanidade.

O diálogo entre a biologia do conhecimento e os estudos socioculturais também tem sido retomado nos estudos teóricos, entretanto, agora, sustentados em novas bases que superam a visão organicista que toma a sociedade como um organismo vivo, sob forma de leis naturais. Pensar a sociedade como um organismo vivo significa dizer que esta segue a complexidade inscrita nos desafios da evolução comum a todos os produtos da natureza, não é, portanto, somente um produto da criação e vontade humana.

Nesse ponto, Atlan adverte para as armadilhas decorrentes do organicismo atentando que “não se pode tratar de estender às organizações sociais resultados da análise dos sistemas naturais por uma transposição analógica pura e simples” (ATLAN, 1992, p. 10). Para ele, diante das novas bases teóricas das ciências não é mais concebível recorrer à natureza como princípio explicativo das relações sociais, tendo em conta a busca por um pretensado padrão de estabilidade e precisão que seriam próprios das ciências naturais (ATLAN, 1992; 2003).

Assim como Atlan, Morin (1997; 2003) tece críticas ao princípio disjuntor/simplificador que separa a realidade antropossocial da realidade biológica e física: ou compreendendo a relação do humano e do natural a partir da redução de um a outro ou afirmando que tudo o que é humano só é compreendido pela eliminação do que é biológico. Sinaliza a partir daí para emergência de uma reorganização da própria estrutura de saber, para dar conta da relação de circularidade e de dependência mútua entre a ciência do homem e a ciência da natureza. A circularidade na ótica moriniana não se opera de forma linear como ponto de partida e fim, causa e efeito, em um círculo vicioso. Diante disso, aponta para a necessidade de estabelecer um círculo virtuoso “uma espiral em que o regresso ao começo é precisamente aquilo que afasta do começo” (MORIN, 1997, p. 25).

Esse movimento abre a possibilidade de conceber duas proposições reconhecidas como verdadeiras, como as duas faces duma verdade complexa revelando a realidade principal, que consiste na relação de interdependência entre noções que a disjunção isola (MORIN, 1997, p. 21). Temos aqui um convite para pensar juntos, para promover

“condições da renovação do discurso sobre o *Homo sapiens* e seu ambiente, condições epistemológicas ligadas ao estado atual das ciências biológicas, sociais e antropológicas em que se descobre e se moldam múltiplas imagens humanas” (ATLAN, 1992, p. 162).

A ideia de organização enquanto finalidade dirigida por processos de controle vai encontrar, na cibernética, elementos fundamentais inspirados nas máquinas artificiais. Torna-se aparente que tanto as células, como as máquinas, como as sociedades humanas, podiam obedecer a princípios organizacionais (MORIN, 1973, p.07).

A organização é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí se tornam os componentes dum todo (MORIN, 1997, p.101).

De acordo com Atlan (1992, p. 54) a descoberta de substratos moleculares, físico-químicos, de princípios de organização celular responsáveis por propriedades como reprodução hereditária e a expressão das características genéticas, que até então pareciam irredutíveis da matéria viva, inserem a lógica da organização nos debates da ciência. Atlan (1992, p. 10) observa que um sistema social humano, por ser uma organização social, não é pura e simplesmente fruto de motivações individuais, mas resulta da composição de efeitos de um grande número de indivíduos, constituídos de inúmeras interações. As interações são condições para que haja organização.

A partir de Doll Jr. (1997, p. 80) complementa-se tal pensamento reiterando que “em um sistema vivo, as partes não são definidas isoladamente, mas em termos de suas relações uma com a outra e com o sistema como um todo”. Sendo assim, nesse sistema, “forçosamente, o papel dos planos e programas é relativamente limitado pelo papel das finalidades e desejos dos indivíduos e dos grupos” (ATLAN, 1992, p. 10).

Os modelos de auto-organização, de acordo com Atlan, se tornam pertinentes para os estudos dos sistemas sociais, na medida em que não conhecemos tudo o que ocorre. Essa ressalva feita diz respeito à especificidade do sistema social humano considerando que, por fazermos parte deste sistema, conhecemos do seu interior, parte daquilo que ocorre. Isso nos coloca na posição de observador de nós mesmos. Na medida em que conhecemos parte das coisas teríamos sistemas artificiais, resultantes de “planos e programas saídos do cérebro humano” (ATLAN, 1992, p. 10) os modelos de

auto-organização, nesse caso, não seriam relevantes. Deste modo, nem todo fenômeno social pode ser perspectivado enquanto modelos auto-organizativos (ATLAN, 2003).

Em se tratando dos estudos no campo da educação, e seu papel na produção/criação simbólica e cultural, pode-se inferir que se trata de complexos movimentos conscientes e inconscientes que se apresentam à nossa observação como sistemas naturais constituídos por suas interações e imperfeitamente conhecidos (ATLAN, 1992 p.10) o que se adequa aos modelos auto-organizativos.

Pode-se observar que a educação, no bojo dos sistemas sociais, assim como os seres vivos, está submetida a uma lógica de funcionamento em que a indeterminação, a desordem, o acaso, intervêm como fatores de organização superior ou de auto-organização. Nesse modelo, questiona-se no cerne do conceito, o ideário da imposição de uma ordem, perspectivada na estabilidade, constância, regularidade e repetição, como requisito para uma educação exemplar e inclui o que Morin (2005, p. 199) denomina “ideia enriquecida de ordem”. Aqui a ordem é compreendida a partir das ideias de interação e de organização que não pode expulsar a desordem, sendo muito mais rica do que a ideia da ordem ligada às ideias de lei, regularidade, invariância e constância idealizada pelo determinismo.

Diferente do que prega o determinismo, na perspectiva da auto-organização a desordem não só se opõe à ordem, mas, estranhamente, também com ela coopera na geração da ordem organizacional (MORIN, 1990, p. 200).

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge quando se verifica empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem (MORIN, 1990, p. 91).

Os processos de organização não são impostos do exterior, têm sua origem no próprio interior da organização. Entretanto, na observação de Jacob (p. 115) “o organismo não é uma estrutura abstrata que vive no vazio” interagem de certa forma, variáveis externas e internas ao corpo vivo.

Atlan (2003) enfatiza o aspecto da novidade, que aparece para nós humanos, enquanto sistemas abertos, como o acaso e ruído e que vêm tanto de dentro como de fora. Os sistemas auto-organizativos possuem não somente propriedades de resistir ao ruído, às agressões do entorno ambiental, como conseguem utilizá-las e transformá-las em um fator de organização (ATLAN, 1992, p. 38). Enquanto sistemas abertos, os

homens vivem em relação de autonomia/dependência sendo produtor e produto da cultura.

Considera-se relevante um olhar para os processos que se operam no interior da escola, enquanto instituição socializadora, mais especificamente, para as finalidades e desejos dos seus atores, para os movimentos instituintes que brotam da potencialidade humana de, a partir de aprendizagens, criar formas alternativas em busca de autonomia assim como do lugar central da irrupção do radicalmente novo e da criação a partir do caos próprio da lógica da auto-organização (ATLAN, 1992; MORIN, 1997).

A perspectiva complexa põe por terra os modelos curriculares pautados na rigidez das predefinições e no ordenamento simplificado e sequencial. Nesse modelo rigidamente estruturado, não sobra espaço para o aleatório, para o diverso, para o complexo, para as lacunas, assim como para a construção; movimentos inerentes à dinâmica existencial do humano. Um modelo assim de currículo, como observa Doll Jr. (1997, p.42) encontra sustentação no paradigma moderno, perspectivado pela necessidade de obtenção da certeza idealizado na metodologia cartesiana e na previsibilidade newtoniana de um universo estável, simétrico e simples em sua organização. Da mesma forma Doll Jr. questiona a validade do princípio de universalidade segundo a qual “só há ciência do geral”, expulsando o local e o singular como contingentes ou residuais (1997, p.42).

Diante das variadas e muitas vezes divergentes discussões em torno da relação entre cultura e escola, procedemos nesse estudo alguns recortes para ajudar-nos na reflexão proposta por Macedo (2007) sobre a auto-organização cultural da educação, ou sua capacidade de organizar-se ou ordenar-se a si própria e suas relações com outras culturas. Pudemos observar a existência de concepções que tendem para uma compreensão determinista e mecânica da educação escolar, considerada enquanto cópia e reprodução das relações constitutivas das formações sociais com função transmissora de determinados saberes e conhecimentos, em uma relação linear de causa-efeito. Outras contestam o caráter conservador e conformador da educação e sinalizam para o seu potencial complexo, inter-relacional, dinâmico, criativo e transformador, porque prática cultural.

Discordando das afirmativas em torno do caráter conservador, de inércia e de rotina atribuído à escola encontra-se Chervel (1990) que realça o poder criativo desta, enquanto instituição social e defende que a escola “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da

sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). Para ele, a escola não reproduz uma cultura, vulgarizando ou adaptando os saberes científicos para os alunos, como defende a lógica da transposição didática proposta por Chevallard (1985). Ao contrário, cria através das disciplinas uma cultura específica e original. Os saberes escolares seriam “entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola [...]” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Ressalta-se a necessidade destacada por Macedo (2007b) e Julia (2001, p. 10) em compreender a cultura escolar a partir da análise das relações que mantêm com o conjunto das outras culturas que lhes são contemporâneas. Em se tratando do nosso estudo, o encontro/confronto/encontro entre a cultura escolar e a cultura dos jovens populares.

Para Bourdieu (2013) referências ou programas de pensamento e cultura são previamente estabelecidos pela escola e metodicamente organizados de forma a inculcar nos indivíduos “sistemas de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), os quais constituem sua cultura, ou melhor, seu *habitus*” (BOURDIEU, 2013, p.215). O autor denuncia o duplo arbitrário da ação pedagógica, afirmando que: “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (2013, p. 26).

Ao legitimar e adotar a cultura dominante como referência, a escola impõe uma forma única de cultura, ignorando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares. Com isso, promove um acesso desigual de apropriação dos bens simbólicos, visto que beneficia aqueles cujos códigos e referências utilizadas lhes são familiares, já que os instrumentos de apropriação dos bens simbólicos eleitos fazem parte do seu repertório cultural. Por outro lado, exige dos sujeitos populares o domínio de um conhecimento alheio às suas práticas culturais e a sua lógica de pensamento.

“Favorecendo os favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos” (BOURDIEU, 2013, p.53) o sistema escolar fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e contribui para a exclusão social dos sujeitos populares. Em entrevista concedida, Bourdieu (2002) argumenta que houve mal-entendido da sua obra e esclarece que defendeu e continua defendendo que o sistema de ensino “contribui” para conservar as estruturas sociais e não simplesmente as conservam ou reproduzem como foi interpretado. Do mesmo modo, Bourdieu recusa o rótulo de um determinismo estrutural alegando que apresenta na sua teoria uma margem para a improvisação. Entretanto, vemos nos escritos de Bourdieu e Passeron (2013) um pessimismo no que se

refere à perspectiva transformadora da escola, considerando ser essa o reflexo de uma realidade que é produzida no seu exterior (sociedade).

Outro autor que contribui para reflexão em torno dos fundamentos e implicações culturais da educação é Forquin (1993). Ele destaca a relação íntima e orgânica existente entre educação e cultura assim como o caráter transmissivo que assume a educação ao eleger aspectos de uma determinada cultura. Além de realizar uma seleção na cultura, a educação escolar promove, segundo Forquin “um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática” (1993, p. 16) dos conteúdos culturais a serem transmitidos. Nesse procedimento de seleção, observa o autor, acontece uma enorme perda, visto que a educação transmite apenas alguns elementos da cultura.

Destaca-se aqui, nesses procedimentos escolares, um distanciamento do modelo de escola idealizada por Comenius, capaz de suscitar um saber autoral, quando o aluno e as coisas do mundo ao seu alcance ganham significado e centralidade ao lado das coisas inventadas pelo ser humano. Forquin aponta para a complexidade existente nas relações entre a educação e cultura e observa que, embora específica e original, a cultura escolar, no que se refere aos sistemas de pensamento subjacentes ao sistema de ensino, “não pode ser pensada de forma separada dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social”. Considera que [...] “é impossível ver nessa cultura simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa” (FORQUIN, 1993, p. 18).

O autor faz uma diferenciação entre os termos cultura da escola e cultura escolar. Observa que enquanto “mundo social” a escola possui “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” que se constituiria em uma cultura da escola. O conceito de cultura escolar é definido por Forquin como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, grifos do autor, p. 18).

Outro aspecto abordado por Forquin no que se refere ao termo cultura é a polissemia que esse termo ganha no vocabulário da educação, apresentando uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva; um polo normativo e um polo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista. Nessa direção,

apresenta discussões acerca da oposição estabelecida no discurso da educação e da cultura entre relativismo e universalismo e a problemática que envolve a adoção do multiculturalismo na escolarização (FORQUIN, 1993; 2000). Os relativistas, conforme observa o autor, defendem o questionamento da validade do que se ensina, considerando as realidades e interesses particulares. Já os universalistas defendem que há saberes “públicos” aos quais todos devem ter acesso e que apresentam valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares (FORQUIN, 2000).

As implicações pedagógicas das duas perspectivas são analisadas por Forquin que defende o ponto de vista universalista, utilizando, dentre outros argumentos, a necessidade da escola possibilitar, a cada indivíduo “acesso ao que há de mais universal e de mais permanente das produções do pensamento humano” (FORQUIN, 1993, p. 142), ou seja, de um pensamento público capaz de transcender “os corporativismos, os clientelismos, os comunitarismos e os coletivismos (bem como os individualismos) intelectuais” (grifo do autor, p. 151). Isso seria possível através do pensamento científico e erudito. Distributivismo interessante, mas insuficiente numa sociedade desigual.

Na realidade brasileira, não podemos deixar de considerar as consequências de mais de três séculos de escravidão e do modelo patrimonialista, definindo as relações do poder do estado com a economia concentrada desde o período colonial até o seu processo de industrialização. Assim, o tipo de sociedade que foi criada historicamente, exerceu papel determinante nos padrões de desenvolvimento que se refletem no problemático e lento acesso à escolarização da população em desvantagem econômica. A existência de registros pela reafirmação legal da necessidade de uma educação elementar para todos os habitantes já se faz presente, conforme sinaliza Beisiegel (1979, p. 84) nos trabalhos dos constituintes em 1823 e é reiterada ao longo da história.

Durante todo período que antecede os anos 1830, cuja vida social se configura em um modelo de sociedade agrária, baseada no trabalho escravo, não havia, pela maioria da população a busca por instrução. Romanelli (1998) sinaliza que vai haver uma modificação no horizonte cultural e no nível de aspirações de parte da população brasileira somente a partir de 1930, com a criação das condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial. “É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão de ensino” (ROMANELLI, 1986, p.60). Observa a autora que, assim como o capitalismo, essa expansão atingiu de maneira desigual o território nacional, e, mesmo dentro do

território, não incidiu igualmente sobre todos os setores da população. Os resquícios dessa situação se expressam ainda hoje, nas desigualdades educacionais existentes entre as regiões do Brasil.

Analisando a situação da época, Beisiegel ressalta que o insucesso na aplicação das leis, vai além das questões econômicas, técnicas e políticas, portanto, “aos esforços voltados à educação elementar de todos os cidadãos continuariam a aparecer como uma flagrante antecipação às solicitações educacionais da coletividade” (BEISIEGEL, 1979, p. 84). O saber escolarizado, dito erudito, foi se constituindo, na realidade da educação brasileira, de forma impositiva e alheia aos contextos vivenciais e sociais da sua população.

Em contestação a essa perspectiva, destacamos o Movimento de Cultura Popular- MCP que se origina na década de 1960, em Recife, com a gestão do então prefeito eleito Miguel Arraes. A questão que se impõe é a necessidade de “transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país” (FAVERO, 1983, p.09). De acordo com o autor (1983, p. 08) “o que se denominou de cultura popular e que se definiu e defendeu ora como movimento, ora como um instrumento de luta política em favor das classes populares”, surge como crítica não apenas à maneira como se pensava a cultura do povo brasileiro “folclórica, ingênua”, mas, principalmente, aos “usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares, através de símbolos e dos aparelhos de produção e reprodução de uma ‘cultura brasileira’, ela mesmo colonizada, depois internamente colonialista” (FAVERO, 1983, p.08, grifo do autor). Para Rosas (1986, p. 20, grifo do autor) o MCP é um exemplo de “esforço de se ‘educar entre si’, de se evitar um modelo vertical de educação, de tomar como referências educativas as necessidades, os valores, a cultura do povo em um momento de sua história, em sua realidade social, econômica e política”.

Havia de acordo com Gonçalves (2012) uma tentativa explícita de entender os problemas do Nordeste e do país e de aspirar por uma sociedade capaz de acolher os sujeitos dos setores populares, baseada no que havia de mais desenvolvido em sua sensibilidade, inteligência e vontade de lutar coletivamente (GONÇALVES, 2012, p. 225). Ressalta o autor que.

o MCP abriu espaço para possibilidades históricas inovadoras, permitindo que seus intelectuais e educadores deixassem de ver o futuro, que envolvia as práticas populares, fora delas mesmas, fora dos

limites e contornos que envolviam os contextos de vida daqueles trabalhadores pouco ou não escolarizados” (GONÇALVES, 2012, p. 222).

Tudo isso de acordo com o autor (p. 226) foi possível pela investigação criativa e pelo diálogo com o educando. A investigação e a pesquisa assumem um lugar fundamental para o direcionamento da atividade docente, superando um modelo de ensino “sobre determinados assuntos previamente estabelecidos, [o que] parece incorporar muito mais um ensino atento às situações experimentadas na vida dos educandos e captadas pelos educadores, nas idas aos seus espaços de vida e de trabalho” (GONÇALVES, 2012, p. 223).

A utilização da pesquisa e da ciência, em uma perspectiva inovadora, rompe com o modelo tradicional monológico e assume um caráter dialógico de pensar com e não pensar sobre. Gonçalves (2012, p. 223) faz referência ao artigo 23, do Estatuto do MCP que apresenta a organização do seu Departamento de Formação Cultural destacando que a primeira das dez divisões do Movimento é a Divisão de pesquisa da cultura popular seguida da Divisão do ensino. Ordem que segundo o autor “diz muito dos horizontes assumidos que deixa de ser o de gerar um *ensino sobre* determinados assuntos previamente estabelecidos” (p. 223).

As questões que envolvem os processos educativos da sociedade, para além do conhecimento ou da mera constatação, passam a ser problematizadas na perspectiva de proposições e mudanças. Essa investigação problematizadora, envolve os próprios sujeitos que vivem essa realidade e se dá pela inter-relação dos problemas levantados e das respostas-ações tendo por orientação os conhecimentos científicos. Essa perspectiva vai ser traduzida na elaboração do Livro de leitura para adultos, elaborado por Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho e impresso em 1962, e pelo Sistema Paulo Freire como propostas alternativas aos métodos e materiais didáticos até então utilizados na educação para adultos, com teor infantil e alheio às dinâmicas aprendentes e necessidades reais dos sujeitos da educação.

As experiências vivenciadas pelo MCP e seus intelectuais e os posicionamentos que Freire vai assumir, ao longo das suas obras, apresentam subsídios importantes para a superação da dicotomia entre universalismo e relativismo cultural, bem como para apreender e compreender o potencial complexo, relacional, dinâmico, criativo e transformador que a educação pode ter. Do mesmo modo nos faz compreender que a

educação e a cultura não se constituem em binômios em meio ao campo mais geral de conhecimentos, ao contrário, interagem de maneira complexa.

A abertura cultural e a perspectiva de diálogo se encontram fortemente presentes nos escritos de Freire, para o qual a educação, enquanto prática cultural, portanto uma forma de intervenção no mundo se organiza em um constante encontro-confronto entre vivências e experiências distintas.

Nessa direção, Candau (2000) e Silva (2000b) contestam o posicionamento de Forquin (2000) em defesa do universalismo, observando que os argumentos defendidos carecem de explicitação sobre os critérios de construção dos saberes gerais, ditos universais. Nesse sentido, os autores sinalizam para o caráter arbitrário que se encontra camuflado nos discursos em prol do universalismo:

Quais os critérios de construção destes saberes universais. Não é esta uma construção histórica? Quem define estes “saberes públicos”? Através de que processos? Não será que o que muitas vezes consideramos “universal” constitui a universalização de saberes particulares, construídos a partir de bases etnocêntricas que se consideram portadoras de universalidade? Não será o universalismo um princípio referencial que deve ser continuamente questionado, repensado, ter dilatadas suas fronteiras sob pena de se cristalizar e se tornar anacrônico? (CANDAUI, 2000, p. 81)

Afirmando o caráter dialético entre universalismo e relativismo, Candau destaca a necessidade em relativizar o universalismo, afirmando seu caráter histórico e dinâmico, e, ao tempo, relativizar o relativismo, afirmando seu caráter não absoluto, atento aos “meta-valores”, aos conteúdos transculturais, historicamente construídos (CANDAUI, 2000, p. 83, grifo da autora).

Para Silva (2000b), o discurso de Forquin referenda a dicotomia entre ciência (ciências exatas) e cultura (ciências humanas) bem como enaltece a ciência como verdade e a cultura como relativa. A problemática que envolve a discussão em torno do universalismo/relativismo no entendimento de Silva “não é uma questão de ordem epistemológica, mas uma questão política que envolve uma perspectiva posicional, enunciativa”. Quem enuncia o que é universal é sempre quem está em posição de poder.

O que importa não é saber quais são os universais, mas como se definem esses universais e quem está em posição de defini-los. Nessa perspectiva, “os universais não são a solução, mas o problema” (SILVA, 2000b, p. 77) visto que no seu propósito de instituir as normas “são eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas” (SILVA, 2000b, p. 77).

Para Santos (1997, p. 19) “todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende de formulá-los como universais”. Conclui o autor que “a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental” (p. 19). Do mesmo modo, Silva (2000b, p. 77, grifo do autor) atesta que não se conhece nenhum grupo cultural ou social que “reivindique a posição ‘relativista’: o ‘relativismo’ não é nunca uma reivindicação, é sempre uma acusação dirigida ao outro”.

Podemos observar que os autores evidenciam a emergência na superação do debate entre universalismo e relativismo cultural. Em Silva (2000b) a necessidade em apreender os mecanismos de disputa e luta por trás da atribuição de sentido ao mundo social. Em Santos (1997), a produção de um diálogo intercultural, destacando que a troca não se dá somente entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, universos de sentidos diferentes e, em grande medida, incomensuráveis (SANTOS, 1997, p. 23). Ponto de vista consonante com o conceito de intercristica apresentado por Atlan como o reconhecimento das diferenças e oposições, da substância e daquilo que legitima cada uma dessas racionalidades (ATLAN, 1994, p.12).

Para promoção de um diálogo intercultural, Santos (1997, p. 23) propõe a utilização de uma hermenêutica diatópica, que consiste na promoção de um diálogo que possibilite ampliar ao máximo a consciência da incompletude no seio da cultura, ou um diálogo “com um pé em uma cultura e outro, noutra”. A hermenêutica diatópica seria o diálogo entre os *topos*, “lugares comuns retóricos mais abrangentes de uma cultura” (SANTOS, 1997, p. 23), ou seja, seriam formas de argumentações que partem de consensos culturais ou lugares comuns. Conforme o autor as incompletudes das culturas não são visíveis no interior dessa cultura “o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (SANTOS, 1997, p. 26).

Para Atlan (1994), as relações entre as diferenças culturais possibilitam às culturas caminhar ao lado garantindo de forma intercristica a pluralidade, o embate e o diálogo. Defende formas distintas de se ter razão, considerando a racionalidade presente em cada cultura. Conforme o autor (1994, p. 12) “a procura, consciente ou inconsciente, de um conhecimento uno e fechado, do Conhecimento da Realidade Última, é a fonte de confusão e, ao mesmo tempo, obstáculo ao verdadeiro diálogo entre as culturas”.

A produção de um diálogo intercultural, proposta por Santos, a partir da troca entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas e universos de sentidos

diferentes, é outro aspecto constantemente destacado por Freire em suas obras. Assim como Atlan, Freire é contundente no reconhecimento das diferenças e oposições, da substância e daquilo que legitima cada uma das racionalidades evidenciando as maneiras diferentes de se ter razão entre as distintas racionalidades.

Para Olmedo, Freire em sua obra, “Extensão ou Comunicação, promove uma verdadeira e explícita ruptura epistemológica que se faz presente, pelo menos implicitamente, no restante das suas obras” (OLMEDO, 2008, p. 392). Considera que Freire “não assumiu com plenitude a distinção latino-americana de conhecer”, visto que não rompe com o pensamento universal (p. 392). Ele sinaliza para equívocos entre o que diz Freire e o que dizem os autores que cita e se apoia o que gera uma ambiguidade em seu pensamento (OLMEDO, 2008, p. 393). Olmedo ressalta, entretanto, que é justamente aí o ponto original e válido do pensamento de Freire: “a possibilidade de reler o pensamento “universal”, criticá-lo e reelaborá-lo, através de diálogo com ele, a partir da nossa distinção que se abre para a sua” (OLMEDO, 2008, p.393, grifo do autor).

Ressaltando o aspecto dialético-dialógico do pensamento freiriana, Zitkoski (2010, p. 117) observa que Freire recoloca a relação entre dialética e diálogo, superando a tríade clássica: afirmação-negação– negação da afirmação. Essa tendência reforça as afirmações (tese) e atenua a força das negações (antítese) eliminando com isso as contingências. Nessa dialética-dialógica como destaca o autor, os dois polos são mantidos em permanente tensão, oportunizando a revelação e a emergência do novo.

Freire se posiciona contrário à passividade inerente à visão da educação somente como reprodutora da ideologia dominante assim como da visão de que a educação teria somente a função desmascaradora dessa ideologia. Atenta para a dinâmica dialética e contraditória entre as duas visões e o papel da consciência no acontecer histórico (FREIRE, 1996, p. 98). “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e que nos achamos referidos” (FREIRE, 1996, p. 98). “Somos seres incompletos, inacabados e programados geneticamente para aprender” (FREIRE, 1996, p. 55). É esse inacabamento ou inconclusão, próprio da experiência vital, que nos torna educáveis, seres abertos para o mundo. Inscrita no nosso patrimônio biológico, a capacidade ilimitada de aprendizagem permite-nos criar estratégias e alternativas para responder às demandas externas. A variedade dessas depende das interações ou conexões desenvolvidas entre o organismo

e o meio. Dotados de aptidões emocionais e cognitivas necessitamos de um meio cultural para o nosso desenvolvimento, ou utilizando um termo freiriano, para a nossa humanização.

O paradigma da conjunção proposto por Morin e Atlan se faz presente no pensamento freiriano: corpo e cultura são aspectos indissociáveis. O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir, técnica, ética, estética, científica e politicamente (FREIRE, 2003, p. 12). Evidenciam-se as interações na produção da condição humana: o corpo fazendo-se consciência, transitando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Essa transição não se opera automaticamente, daí ser um dos desafios das práticas educativas progressistas o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996, p.32).

Freire (1996; 1997) postula uma prática pedagógica pautada na cultura do educando, nos saberes socialmente construídos na prática comunitária. Utilizava a famosa máxima: partir das experiências dos educandos e foi mal-entendido e acusado de estar defendendo uma prática relativista. Entretanto, mostra-se coerente com a sua proposta do ciclo gnosiológico e adverte que esta não deve ser confundida com uma mitificação do senso comum, expresso em uma prática basista, limitada somente à transmissão de conhecimentos considerados necessários à sobrevivência das classes populares ou que gire em torno do senso comum. Mas, também, tece crítica à prática elitista que, negando os saberes da experiência dos alunos reduz-se ao ensino puro de conteúdos cristalizados pela escola. Freire não defende o autocentramento da cultura popular, ao contrário enfatiza o caráter relacional, dialógico entre as culturas.

Freire alerta para os riscos eminentes da “ultrapassagem do nível meramente opinativo de conhecer com a metodização rigorosa da curiosidade” e a “tentação da supervalorização das ciências e menosprezo do senso comum” (FREIRE, 2001, p. 11).

Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que zerando ‘o saber da experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do educador (FREIRE, 1992, p. 30, grifos do autor).

A curiosidade nos processos de aprender é uma categoria fundamental no pensamento freiriano, entendida como manifestação presente à experiência vital humana; que move o humano no mundo. É histórica, socialmente construída e

reconstruída nas interações intrínsecas e dialéticas entre corpo-consciência-mundo. Diante disso, destaca Freire que não há ruptura entre o pensamento do senso comum e do saber científico, mas superação já que se tratam de processos que têm por essência a curiosidade e a apreensão e compreensão do mundo como meta. A curiosidade “criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p, 31).

Nesse movimento, denominado por Freire de ciclo gnosiológico, o conhecimento existente, a transformação do conhecimento e a produção de um novo conhecimento operam-se de maneira dinâmica. Considera-se que esse ciclo se encaixa no modelo de círculo virtuoso, proposto por Morin: um espiral onde o regresso ao começo, nesse caso, aos conhecimentos existentes, é precisamente aquilo que afasta do começo, visto que o conhecimento novo gerado pela problematização e crítica da realidade torna-se cada vez mais metodicamente rigoroso, passando de um conhecimento ingênuo para um conhecimento cada vez mais crítico.

[...] Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades (FREIRE, 1979, p. 08).

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor [...] (FREIRE, 1994, p. 43).

Vale destacar o lugar da subjetividade e da inconsciência nos processos educativos, tratados pelos autores como essência do humano, que não podem ser desconsideradas nas interações sociais. A subjetividade/reflexão e a objetividade/mundo se opõem e implicam-se originando a criação de sentidos, de significações singulares e coletivas. As pistas apontadas fornecem elementos consistentes para produção de novos discursos que referendam o *loco* da escola enquanto espaço de criação e re-criação de conhecimentos e subjetividades. Focar nos trânsitos realizados pelos jovens populares na vida escolar é um passo fundamental para compreensão das relações entre escola e cultura.

Ressalta-se a importância em não perder de vista a dinâmica complexa que se opera entre cultura escolar-cultura jovem, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização dos jovens das camadas populares, sem perder de vista a sua

especificidade cultural, social, racial e étnica. Promove-se, para tanto, uma leitura intercristica que evidencie a coexistência, embates e diálogos possíveis e necessários entre essas duas culturas.

#### 4.1 UM DIÁLOGO HERMENÊUTICO ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DOS JOVENS POPULARES

Pensando a cultura enquanto sistema simbólico e teias de significações socialmente produzidas, um ato de imaginação humana no qual repercutem as dimensões ideológicas, políticas, sociais, econômicas e educacionais, nos deparamos com o complexo e circular movimento de encontro/confronto/encontro entre a cultura escolar e a cultura dos jovens populares. Torna-se relevante assumir uma postura hermenêutica, cabe dizer, de extração e interpretação do sentido. Interpretação da realidade vivenciada pelos jovens populares nos seus trânsitos escolares, considerando “[...] que as formas simbólicas estão arraigadas em contexto sociais estruturados que implicam relações de poder, formas de conflito, desigualdade em termos da distribuição de recursos e assim sucessivamente” (THOMPSON, 2002, p.24).

Remetendo ao pensamento de Forquin (1993, p.18) não podemos pensar a cultura escolar enquanto “veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa” é preciso que se abra uma perspectiva múltipla e fragmentária. Da mesma forma, não podemos pensá-la separadamente dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social. À vista disso, reitera-se a necessidade de compreender intercristicamente a cultura escolar, na relação com os universos culturais dos jovens populares, considerando os diferentes pertencimentos sociais e culturais, os interesses, experiências, saberes, linguagens, sem perder de vista os contextos estruturados nos quais se produzem essas formas simbólicas.

O conceito de juventude é polissêmico e varia de uma abordagem demográfica aos enfoques biológicos, psicológicos, antropológicos, políticos ou sociológicos. De acordo com a UNESCO (2004, p. 24) nas últimas décadas, observa-se uma crescente adoção dos enfoques sociológicos e políticos, assim como contribuições provenientes de perspectivas culturais e antropológicas. Do ponto de vista demográfico, a juventude é estabelecida a partir de um corte etário tendo variações de acordo com os contextos

particulares. De maneira geral, a faixa etária delimitada é de 15 a 24 anos. Essa faixa foi definida pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1985, ocasião do Ano Internacional da Juventude.

Atualmente, para efeito de políticas sociais, há variações, nos casos de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos, já em estratos sociais médios e altos urbanizados essa faixa limite se amplia de 25 a 29 anos. Observa-se que essa faixa etária é definida a partir das circunstâncias políticas, econômicas e culturais de uma determinada época.

Os enfoques biológicos e psicológicos tomam como critério o desenvolvimento das funções sexuais e reprodutivas, considerando que esse representa uma profunda transformação da dinâmica física, biológica e psicológica que diferencia o adolescente da criança. A juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social. Entretanto, esse critério não pode ser generalizado considerando que tanto a maturidade fisiológica quanto social varia bastante, mesmo entre indivíduos da mesma faixa etária (UNESCO, 2004. p. 25).

De acordo com observação de Bourdieu (1983) a juventude não é um dado, mas uma construção social. “A juventude é apenas uma palavra”. Nos seus estudos, Bourdieu demonstra que os cortes, tanto em classes de idade como em gerações, variam inteiramente, são arbitrários e objetos de manipulações, atravessados pela divisão hierárquica de poderes.

[...] O fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas<sup>10</sup> juventudes (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Nas considerações feitas, destaca-se que através de uma categoria de linguagem comum (PAIS, 1990) ou abuso de linguagem (BOURDIEU, 1983) inclui-se, no mesmo conceito, universos sociais que praticamente não possuem nada de comum.

A questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações,

---

<sup>10</sup> Bourdieu posiciona a juventude em função de pertencas distintas de classe, de situações econômicas, parcelas de poder, interesses e oportunidades ocupacionais diferentes. Considera a existência de duas juventudes situadas em dois polos extremos: o estudante burguês e, do outro lado, o jovem operário.

expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também - e principalmente - as diferenças sociais que entre eles existem (PAIS, 1990, p. 140).

Essas diferenças sociais, conforme Bourdieu (1983) posicionam os sujeitos em contextos e circunstâncias diferenciados e distintos que determinam, por seu lado, vivências e aprendizados heterogêneos, logo, a juventude enquanto categoria de análise não pode ser compreendida de maneira isolada. Contestando também a visão unitária e homogênea da juventude, Pais (1990, p. 149) chama atenção para a necessidade de estabelecer distinção entre uma juventude perspectivada pelos diferentes atributos sociais: jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, de uma juventude referida a uma fase da vida.

Na visão do autor (1990, p. 140) a própria sociologia da juventude tem vacilado entre uma corrente geracional e uma corrente classista. A corrente geracional é definida em termos etários, que compreende a juventude enquanto um conjunto social cujo atributo principal é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida. Nesta corrente, a idade é olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas e fazendo-se uma correspondência, nem sempre ajustada, entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais pretensamente comuns.

Essa compreensão tem, de maneira geral, subsidiado a elaboração de políticas voltadas para a juventude, dentre elas, as políticas educacionais e curriculares. Como resultado, temos propostas homogêneas, voltadas para um modelo idealizado de jovem. A valorização da problemática da juventude justifica-se em função dos signos de continuidade/descontinuidade intergeracionais. A questão das relações intergeracionais expressa a central problemática da reprodução social, nessa corrente, restrita à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdo das relações sociais entre gerações jovens/velhos (PAIS, 1990).

Admite-se a existência de uma cultura juvenil, que, de certa maneira, se oporia à cultura de outras gerações, principalmente a geração adulta. Essa oposição como demonstra Pais (1990) poderá assumir diferentes posições, falando-se ora de socialização contínua: as gerações mais jovens interiorizam e reproduzem na sua vivência cotidiana todo um conjunto de signos de continuidade intergeracional (crenças,

normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas) ora de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais, considerando que os jovens vivem os processos de aprendizagem da vida social de maneira muito própria, formando-se entre eles uma consciência geracional que questiona e contesta os modelos estabelecidos pelas gerações mais velhas (PAIS, 1990, p. 153). Nesse caso, tais conflitos e crises são explicados a partir de uma visão funcionalista como atitudes desviantes, anomias, desregramentos no processo de integração social que seriam característicos dessa faixa etária.

Na corrente classista, a juventude é compreendida enquanto um conjunto social diversificado, formada por diferentes culturas juvenis, em função de pertenças distintas de classe, de situações econômicas, parcelas de poder, interesses e oportunidades ocupacionais diferentes. As culturas juvenis são culturas de classe, entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Diante de universos sociais tão distintos que não apresentam entre si praticamente nada de comum não faz sentido um conceito unificado de juventude.

De acordo com Pais (1990, p. 163) as culturas juvenis têm sido predominantemente vistas, tanto pela corrente geracional como pela corrente classista, como processos de internalização de normas e de socialização e analisadas no nível das representações das culturas dominantes. Com isso “[...] impôs-se uma educação com vínculos disciplinadores e morais do arbitrário cultural dominante, apoiado em critérios objetivistas” (SOUZA; DURAND, 2002, p. 168). Pais (1990) propõe a utilização mais dinâmica do conceito de cultura juvenil, incluindo um sentido antropológico “aquele que faz apelo para específicos modos de vida e práticas quotidianas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também ao nível da própria vida quotidiana” (PAIS, 1990, p. 163).

Tais considerações se fazem necessárias para romper o modelo universal e homogêneo de juventude que ainda se faz presente no campo da educação, da docência e do currículo. Isso não significa, entretanto, a defesa de uma visão fragmentada de juventude, mas a de um olhar global, considerando a complexidade inerente, haja vista que os aspectos que a constituem: biológico, político, econômico, sociológico, antropológico e psicológico são inseparáveis, interdependentes, interativos, inter-retroativos e relacionais entre partes e todo, todo e partes. Essa capacidade em transformar diversidade em unidade, sem anular a diversidade e de criar diversidade na

e pela unidade, conforme destaca Morin (1997, p.112) é um dos traços fundamentais da dinamicidade da organização.

Arroyo (2014) destaca que esses campos se organizam tendo por referência as etapas e hierarquias dos tempos humanos geracionais: infância-juventude; educação infantil-ensino fundamental-ensino médio. As idades, referenciando esse tempo de vida, “carecem de sentido por si mesmos, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano” (ARROYO, 2014, p. 71). Como proposta, Arroyo sugere mudar a lógica de organização curricular de tempos da vida em modelos seriados, para tempos humanos socializadores, culturais, éticos e identitários dos educandos jovens. Para isso, o currículo precisa incorporar as diversas áreas que estudam o jovem: a sociologia, a história, a antropologia e as artes.

As perspectivas apresentadas reforçam o propósito neste estudo, em discutir a relação da (o) mulher/homem com seu ambiente, a partir de bases epistemológicas fundamentadas no conjunto das formulações atuais das ciências biológicas, psicológicas, sociais e antropológicas. Nessas bases, evidenciamos a especificidade da condição jovem dos sujeitos populares, pessoas que se encontram nas camadas mais empobrecidas da população.

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) baseados na PNAD 2012 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) mostram que o número de jovens de 15 a 29 anos que não estudava nem trabalhava chegou a 9,6 milhões no país no ano de 2011, isto é, uma em cada cinco pessoas da respectiva faixa etária. A taxa de analfabetismo entre as pessoas acima de 15 anos em 2012 é de 8,7%. Outro dado demonstrado são os números excessivamente elevados de óbitos nos grupos de 15 a 29 anos de idade, decorrentes de causas externas ou violentas, como homicídios e acidentes de trânsito, que atingem com maior intensidade a população masculina (IBGE, 2010).

Podemos constatar assim que, para a maioria da população jovem brasileira – seus setores empobrecidos –, baixos níveis de escolaridade, trabalho precário e desemprego são realidades cotidianas, observando-se poucas perspectivas de vida diante do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, sobretudo os homicídios. Esses indicadores sociais constituem-se numa forte evidência para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 114).

Analisando o embate em torno da tensão entre escola e juventude, Dayrell (2007, p. 1106) alerta que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola não são, nem da ordem da escola, nem dos jovens “são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços”.

Quanto a isso, Dayrell e Carrano (2014) atentam para a necessidade de compreender os processos de socialização contemporânea dos jovens das camadas populares. A escola enquanto instância socializadora não pode deixar de considerar tais processos sob o risco de tornar-se obsoleta. É preciso reconhecer a influência dos códigos e símbolos da contemporaneidade, oriundos do meio social e cultural, na criação e produção das representações dos jovens para melhor compreender o universo jovem.

Essa sensibilidade, conforme Viana (2014) exige a abertura da escola para as culturas juvenis, o que por seu lado demanda uma reconfiguração curricular ampla, não somente dos conteúdos e metodologias adotados, mas também dos espaços/tempos estabelecidos. Reitera-se a necessidade de operar uma análise minuciosa para o movimento complexo encontro/confronto/encontro entre as referências e itinerários culturais perspectivados pela cultura escolar e as múltiplas referências culturais dos jovens populares que se expressam e se revelam em contraponto aos atos do currículo.

A ideia enriquecida de ordem apresentada por Atlan (1992) e Morin (2005) nos leva a compreender que os embates, conflitos e crises nesse círculo: encontro-confronto-encontro entre culturas, ao contrário do que entende a visão funcionalista, não são atitudes desviantes, anomias ou desregramentos no processo de integração social, são mecanismos complexos inerentes a esse processo, uma disputa por autoria, por significação e identidade que intervêm como fatores de geração de uma ordem organizacional integradora e aberta capaz de agregar o diverso. É nessa direção que analisamos a crise intergeracional e os processos de re-existência e de criação dos jovens em relação às normas, valores e modelos de socialização oriundos das gerações mais velhas.

A contestação, ruptura e ruídos inerentes, provocam mudanças e um redimensionamento cultural. Sendo assim, a cultura escolar e a cultura jovem a partir da interação, do embate do diálogo e da coexistência podem se fortalecer mutuamente. Essa perspectiva de conceber a totalidade e não se fechar no particular tem

consequências existenciais, éticas e cívicas e favorecem o senso de responsabilidade e o de cidadania (MORIN, 2003, p.97).

Essa compreensão redimensiona a leitura que comumente atrela o espírito crítico e contestador do jovem à rebeldia, transtorno e desvio dos padrões sociais normativos. Em se tratando dos jovens populares os estereótipos ainda são mais graves, o rótulo de incultos, ignorantes, com problemas de aprendizagem, distúrbio de conduta e até violentos e ameaçadores acompanha as representações de alguns professores e as entrelinhas de algumas políticas educacionais e propostas curriculares. Em consequência, verificam-se discursos e práticas com teor moralizante e compensatório.

Esses discursos e práticas já foram por demais criticados e questionados, o momento solicita a produção de um novo olhar e de novas práticas que constituam o espaço da escola enquanto espaço democrático e inclusivo. Torna-se necessário apreender e interpretar as reconfigurações sociais e vitais que sofrem a instituição escolar pelos trânsitos e manifestações culturais dos jovens populares que se expressam em contraponto aos atos do currículo.

A apreensão e análise das expressões culturais juvenis que se manifestam nas suas práticas verbais, materiais, nas posturas e condutas, aspectos visíveis, permitem a compreensão das crenças e dos sentimentos subjacentes, elementos fundamentais na promoção da mediação docente entre os universos juvenis e as demais ferramentas culturais produzidas socialmente.

## 5 DINÂMICA DE RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA MEDIADA PELA ATIVIDADE COTIDIANA

Promover a conciliação entre a unidade própria das conquistas das ciências, das tecnologias e dos ganhos das múltiplas referências culturais que se expressam na escola tem se constituído um impasse para a Pedagogia. A lógica da previsibilidade, homogeneidade, normatização e controle que orienta as referências e ordem gnosiológica adotada, são postas em cheque pelos distintos universos culturais e as múltiplas referências que se encontram e se confrontam nos atos do currículo.

Na realidade da escola pública do Brasil, as plurais e diversas culturas que interagem com as suas regras e modos particulares de se posicionar, tensionam o modelo adotado, sustentado por um ideário universalista e eurocêntrico. Nesse modelo, compreende-se que para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades socialmente válidos (saberes hegemônicos) é necessário des-locar os sujeitos do particular de sua cultura. A escola assim pensada seria um local outro, que separa o indivíduo da vida mundana.

Confirmamos com a nossa pesquisa, que esse movimento não se dá de maneira tão previsível e controlada, os trânsitos curriculares dos jovens populares na escola impactam as referências (informações, conceitos, materiais, normas, procedimentos, métodos, dentre outras) e os itinerários (percursos e programas) previamente estabelecidos. Nem professores, nem alunos parecem ter certeza do que buscar na escola. Nos seus depoimentos, os jovens não se reconhecem nos valores, conhecimentos, modos de vida e de pensamento disseminados pela escola. Professores e alunos questionam a densidade e a validade dos conteúdos perspectivados como saberes escolares, perde-se com isso o sentido do aprender e ensinar. Os professores revelam dificuldade em conciliar os aspectos formais do ensino às demandas existenciais do aluno. Mas reconhecem que é necessário operar uma mudança na escola.

Contestando, portanto, o ideário que só vê regularidades, procuramos evidenciar as reconfigurações vitais e sociais que sofre a instituição escolar pelas distintas manifestações culturais. Os trânsitos dos jovens populares na escola demonstram quão fluido é esse limiar simbólico que tentamos impor para promover a separação: escola - mundo da vida. O que reafirmamos é que esse limiar é inevitavelmente e constantemente atravessado pelas simbologias produzidas nos espaços sociais e culturais outros.

São vãs, portanto, as tentativas de domá-las, contê-las ou dirigi-las via regras, normas e programas. Toda essa energia dispendida nesse sentido pode então ser canalizada para outra finalidade: conhecê-las, acatá-las e incluí-las através de práticas pedagógicas que possibilitem a apreensão e a objetivação da relação do indivíduo com a sua realidade social. Tudo isso, numa dimensão comunitária, considerando a vida cotidiana que se expressa nas experiências vividas, na convivência, na relação com as outras pessoas e com o ambiente, nas competências desenvolvidas, nas crenças e nos valores.

A configuração da política curricular oficial brasileira revela que ao lado de uma base nacional comum, desde a Lei nº 4.020/61, primeira lei que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional, já há uma sinalização para necessidade da flexibilização curricular. Entretanto, as diversas solicitações que são impostas à formação escolar, ao lado da defesa da universalidade ou saberes gerais, vêm até os dias de hoje, tentando submeter o local e o singular, entendidos como contingentes ou residuais, o que tem contribuído para a manutenção das regularidades no currículo. Isso tem dificultado a realização de estudos sistemáticos das problemáticas regionais e locais, da cultura, da economia e da comunidade, como prevê a própria legislação educacional.

A escola convive com essa função complexa de formação intelectual e de dar conta das mutantes demandas relacionais humanas que exigem constantes configurações/reconfigurações no espaço-tempo, nas relações estabelecidas, nas rotinas, nas normatizações, dentre tantas outras. No caso da escola brasileira, essa função se opera frente a uma necessidade contraditória: promover justiça curricular em meio a uma injusta política distributiva. Na nossa atual realidade, diante da ineficiência das políticas públicas, a escola acaba se constituindo para muitos dos jovens populares, como reafirma a nossa pesquisa, como um espaço de acesso possível ao lazer, à socialização, ao uso de tecnologias e até de alimentação.

As reivindicações dos jovens populares em seus trânsitos dão pistas suficientes para referendarmos que, em se tratando de uma população socialmente desfavorecida, as lacunas existentes no processo de escolarização estão associadas às necessidades mais amplas existentes no plano dos direitos sociais e políticos. Sendo assim, não faz sentido almejar justiça curricular se ao lado disso não reivindicarmos uma justiça distributiva, através da promoção de políticas sociais abrangentes de combate à pobreza e melhoria da qualidade de vida da população carente.

No caso da juventude, prioritariamente, ao lado dessas políticas mais amplas: políticas de acesso ao lazer, ao esporte, à arte, à cultura, às novas tecnologias, à formação para o trabalho e, em se tratando da escolarização, garantias de acesso, permanência e terminalidade com qualidade no ensino. Os trânsitos dos jovens populares na escola, com as vivências e necessidades que trazem na bagagem, ao impactar os espaços instituídos e as práticas docentes, evidenciam que nos processos de ensino-aprendizagem, os cercamentos simbólicos que tentamos manter e reestabelecer não têm, para grande parte desses jovens produzido o sentido social esperado. Nesse sentido, torna-se visível a rejeição por parte desses jovens aos cercamentos simbólicos que não promovam para eles, uma possibilidade de inclusão social.

Basta acessar os índices estatísticos que vêm de longa data demonstrando que o domínio dos saberes socialmente estabelecido está fora do alcance de um percentual cada vez maior, de jovens populares. Por outro lado, os depoimentos dos alunos demonstram também, que esses cercamentos não têm contribuído para favorecer a ampliação do seu capital cultural, ou seja, para o fortalecimento das formas simbólicas e dos saberes particulares ou saberes de experiências feitas que os mesmos utilizam no seu cotidiano. É paradoxal essa condição da escola em se constituir um espaço público, portanto espaço aberto a um coletivo diverso e contraditoriamente, fundamentar-se em mecanismos de negação e exclusão das diferenças.

Os jovens populares atestam que ainda não conseguimos promover uma educação sob medida para eles. Os currículos voltados para a escolarização desses jovens continuam pautados em referências e itinerários pré-estabelecidos, perspectivados na estabilidade, constância, regularidade, repetição e por um modelo universal e idealizado de juventude. As atividades e o tempo escolar, nesse modelo se destinam cada vez mais a realização dos propósitos formativos exigidos pela ordem social em vigor, deixando pouco espaço para as demandas juvenis e para o desenvolvimento de um espírito questionador, do pensamento crítico e da reflexão.

Os alunos nos seus trânsitos provocam a escola para que essa se abra para as culturas juvenis populares, reconfigurando o seu currículo não somente do ponto de vista dos conteúdos e metodologias como também dos espaços/tempos estabelecidos. Essa reconfiguração, de acordo com as reivindicações dos jovens e também de alguns professores nas suas falas, ao contrário do que normalmente tem acontecido, tem que ser feita com a participação ativa dos mesmos, de baixo para cima. O que solicitam nada

mais é do que aparelhar e adequar à escola ao que ela, enquanto instituição se propõe de acesso, produção e fortalecimento de subjetividades e de culturas.

A pesquisa evidencia que embora haja desencontro entre os cercamentos simbólicos que o currículo escolar impõe e as demandas existenciais dos jovens populares, alguns professores, vivenciando uma tensão na sua função mediadora dos universos culturais presentes, driblam essas dificuldades e desenvolvem práticas que contribuem para o encontro entre a cultura escolar e a cultura jovem.

Em meio a essas práticas, destacamos aqueles professores que experimentam como alternativas a aproximação, a interação, o diálogo, o respeito aos ritmos individuais e a busca de coexistência entre os saberes escolares e as experiências e necessidades formativas dos seus alunos, demonstrando que essas distintas culturas podem se fortalecer mutuamente. Esses professores procuram alterar o ordenamento e a rigidez excessiva da didática e organizar o seu programa de ensino em função das solicitações e curiosidades dos alunos. Nas suas mediações culturais demonstram que no campo tensionado da cultura assim como vozes podem ser silenciadas, há possibilidade de diálogo entre culturas. São com esses professores que os alunos estabelecem uma melhor relação interpessoal e apresentam melhores resultados na aquisição dos saberes.

Sociabilidade, direito ao consumo, possibilidade de deslocamentos e descobertas são temas recorrentes nas falas dos jovens. A escola, como espaço de amizades, aparece como motivações mais citadas por eles na sua relação com a escola. As relações interpessoais e a convivência são aspectos que se destacam nas falas. A figura materna é frequentemente citada: como motivadora por continuarem os estudos - tanto nas falas dos alunos da zona urbana quanto da rural - assim como é parâmetro de referência para avaliar os professores.

A força das emoções e a ambivalência de sentimentos se fazem presentes nas relações juvenis: de amor ou ódio, simpatia ou antipatia, além da ambiguidade desses sentimentos. Isso ficou evidenciado na sua relação com a escola e com seus professores e colegas. Sendo a escola citada ora como um lugar alegre, um ambiente para fazer amigos, ora como lugar onde as relações se dão por agressões e desrespeito. Tais características encontram ressonância no conceito de *homo convivalis*, desenvolvido por Olmedo cuja “práxis existencial não é a produção, mas a relação inter-humana, umas vezes pacífica-amorosa, outras conflitiva-agressiva, mas sempre relação”, fundada em uma ética relacional e de convivência (OLMEDO, 2012, p.29).

Os jovens nos seus trânsitos revelam que a educação não combina com o individualismo, distanciamento e competição próprios da episteme moderno-burguesa. Esta se dá através do encontro, convivência e relações, em que a vida e a emoção se fazem presentes. Dessa maneira, é fundamental que o professor reflita e compreenda a existência desse desencontro estrutural entre a episteme popular e a episteme moderna-burguesa que fundamenta as ciências e conseqüentemente tem servido de norte para os direcionamentos didáticos-pedagógicos na educação.

Nesse sentido, reafirmamos a nossa proposta de adoção de uma Pedagogia da Convivência (BENEVIDES, 2005), que constitua no âmbito da escola um espaço prestigiado de relações inter-humanas, através do exercício da tolerância e respeito, onde saberes sejam acolhidos, construídos, desconstruídos e nunca negados. Um espaço para o exercício intercrítico das ciências e dos saberes do senso comum.

A adoção de uma pedagogia da convivência não pressupõe submissão, silenciamento, obediência e passividade, mas uma relação pautada no respeito e no diálogo em prol dos propósitos comuns. Necessita, para a sua efetivação, da criação de mecanismos de convivência entre as mais diversas formas de ser e estar no mundo, a partir do rompimento dos preconceitos ligados à classe social, gênero, raça, linguagem, sexualidade, religião e tantos outros que têm sido utilizados para justificar a exclusão e a dominação social.

Como ato educativo, compromete-se com o propósito de resgatar e promover os diferentes valores de cada cultura, proporcionando a todos os alunos, indiscriminadamente, a ampliação do seu repertório a partir da apropriação de novas culturas e linguagens. Estabelecer como nos ensinou Freire intimidade entre os saberes curriculares fundamentais ao aluno e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996, p. 34).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as questões e dúvidas que o estudo incitou. Não foi nossa pretensão encontrar soluções definitivas para as mesmas, mas ratificamos que as pistas para compreendê-las estão no chão da escola transitada pelos seus atores e autores, estão nos impasses que acontecem no contexto de vida e de trabalho dos alunos e também de seus professores.

Conscientes dos nossos limites, mas cientes da responsabilidade que assumimos ao realizar uma pesquisa desse porte, entendemos que ela não pode se encerrar aqui. Reiteramos o nosso compromisso de contribuir para que os alunos e professores possam re-interpretar e admirar os seus contextos e as suas ações. Como nos ensinou Freire, criar momentos que favoreçam as re-descobertas, pela retomada reflexiva dos seus trânsitos. O nosso círculo hermenêutico não se fecha aqui, ao contrário, abre-se para novas e contínuas interpretações/re-interpretações. Faz-se necessário o retorno às escolas onde ocorreram as buscas para apresentar e discutir os resultados finais da pesquisa junto aos professores e alunos envolvidos, abrindo assim outros ciclos gnosiológicos.

Os trajetos ou trânsitos realizados no espaço da vida escolar, pelos jovens populares, demonstraram os impactos das forças vitais e sociais na configuração/reconfiguração das instituições a seu serviço. Nas formas como esses jovens orientam suas opções e encaminham as suas ações na vida cotidiana, sobressaem os movimentos de ações/reações, aproximações/distanciamentos aos modelos instituídos e, na contramão desses, pode-se observar a produção de novos caminhos e trajetos. Rotas aparentemente incertas que dão indicativos da inexistência de rumos pré-definidos, movimentos de contestação e/ou de descobertas e experimentação, produzindo muitas vezes e, de maneira nem sempre esperada, modos criativos de fazer.

Tais movimentos demonstram a luta dos jovens para o desenvolvimento da sua autonomia, para a necessidade de produção de sentidos e simbologias próprias. Ou seja, a reivindicação por afirmação, significado, identidade e direito de serem e se perceberem como autores das suas existencialidades. A pesquisa ratificou que aquilo que os jovens buscam na escola não é diferente do que buscam na vida: boa aceitação, crédito, direito ao consumo, participação, reconhecimento, convivência e segurança,

Os posicionamentos assumidos pelos jovens, nessa pesquisa, contrariam os discursos que os define como alheios ou desinteressados, que vão à escola apenas pelas possibilidades de lazer e descontração que esta pode possibilitar. Ao contrário, de maneira geral, demonstraram que, mais do que isso, têm projetos bem definidos e interessantes para uso mais racional dos espaços e tempos da escola. Projetos que não se limitam às atividades de lazer e extracurriculares, mas, principalmente, vislumbram complementar as atividades curriculares e criar momentos de aprofundamento dos estudos. São projetos que, se considerados pelos gestores e pelas políticas públicas, muito têm a contribuir para a resolução de problemas que envolvem a escolarização das camadas populares. O que pudemos concluir é que os jovens solicitam nada mais do que aparelhar e adequar a escola ao que ela, enquanto instituição se propõe, de acesso, produção e fortalecimento de culturas e de possibilidades.

Da mesma forma, contrariam a ideia de passividade que comumente a eles é atribuída, mostrando-se críticos e exigentes no que se refere à competência profissional docente. Aspectos como metodologia de ensino, relações interpessoais, preparação e autoridade docente foram constantemente destacados pelos alunos como elementos fundamentais no estabelecimento de um clima propício para a aprendizagem. Questionam e contestam o predomínio das regularidades que se fazem presentes na lógica da organização didática utilizada (objetivos e fins, conteúdos e componentes curriculares, métodos e técnicas, gestão do tempo e do espaço escolar, avaliação de aprendizagem e normas de convivência) e reivindicam o direito de autoria, de poder participar e opinar no redirecionamento dessa lógica.

Os jovens cobram uma mudança da escola, de espaço burocrático e vinculado aos propósitos formativos exigidos pela ordem social em vigor, para um espaço alegre e descontraído, onde se possa exercitar a experimentação, a curiosidade e a criatividade. Não houve diferenciação entre os jovens da zona urbana ou zona rural, no que se refere ao gosto pela escola, nos dois espaços, justificam ser esse um lugar de socialização, de fazer amigos, um lugar onde são assistidos e se sentem acolhidos. Referendam a importância dessa instituição, não somente para o acesso e utilização dos bens culturais socialmente produzidos e sancionados, que o processo de escolarização pode fornecer, para além dele mesmo, sobretudo como um possível espaço humanizador e incluyente. Entretanto, através dos seus depoimentos e dos professores, pudemos observar que, enquanto as relações interpessoais na zona rural são mais destacadas pelos vínculos pacíficos-amorosos, na zona urbana, ganham destaques os conflitos e agressões. Os

aspectos relacionais e de convivência apresentaram-se como os elementos que interferem com maior força nos procedimentos de ensino e aprendizagem, merecendo uma ampla discussão por parte tanto dos alunos quanto dos professores. Merece também uma investigação aprofundada sobre esses aspectos relacionais e de convivência visando verificar como o tecido social familiar está composto nesta rede de vinculação e como este incide sobre a permanência dos alunos nas escolas. A expectativa educacional dos jovens como se pode observar, contrapõe-se ao modelo utilitarista de formação como um investimento social voltado exclusivamente para a produção e o trabalho a médio e longo prazo.

Outra pista, evidenciada nos trânsitos curriculares dos jovens que merece destaque, diz respeito à relação de forças que se opõem entre os saberes que se quer transmitir pela escola, enquanto projetos perspectivados através de ação no presente e, notadamente voltados para o futuro, e as demandas formativas e existenciais desses jovens. O que se quer, o que se espera para o futuro e o que se impõe para o aqui e agora parecem dividir efetivamente a configuração de tais demandas. Os jovens demonstram reconhecer que a escola e os professores têm algo a lhes oferecer no que se refere às demandas formativas para o futuro, entretanto não veem serventia para o aqui e o agora. O apelo existencial e imediato acaba falando mais alto, não encontram suportes consistentes para configurar de forma mais densa suas necessidades e desejos substanciais.

Tal impasse torna evidente que há um desencontro entre os cercamentos simbólicos que a instituição escolar impõe e as demandas existenciais dos jovens populares. Ficou visível a tensão vivenciada pelos professores, na sua função de intermediários culturais, e a rejeição por parte dos jovens aos cercamentos simbólicos realizados que não contribuem, segundo as suas perspectivas, para a promoção imediata da inclusão social por eles esperadas. Entretanto, referendam e reconhecem que alguns professores valorizam as suas práticas culturais e a sua lógica de pensamento. Mas, queixam-se de que são poucos os que estão sensíveis às suas necessidades e que respeitam os seus saberes.

Os professores de maneira geral, embora reconheçam a legitimidade dessas solicitações, revelam dificuldade em conciliar os aspectos formais do ensino às demandas existenciais do aluno. Pudemos observar nessa direção, que o processo de ensinar/aprender ainda fica muito restrito à repetição e prescrição dos conhecimentos, em detrimento da utilização da pesquisa enquanto instrumento pedagógico e do diálogo

hermenêutico como mobilizador e articulador do ciclo gnosiológico: pesquisa/ensino/aprendizagem.

Do ponto de vista operacional, cabe o desenvolvimento de uma proposta curricular que se pautar no levantamento, interpretação e compreensão da complexidade que envolve o lugar do professor na mediação entre culturas e saberes. Tal mediação, portanto, não se dá de forma harmônica, mas através de trajetos conflituosos, de lutas e disputas de posições e também de negociações.

Apresentamos a título de sugestão, a hermenêutica intercrítica, a partir dos referenciais de Freire e Thompson como recursos didático-metodológicos interessantes ao processo ensinoaprendizagem. Sem nenhuma pretensão em apresentar receitas, mas assumindo a responsabilidade em compartilhar com os sujeitos da pesquisa os nossos achados, consideramos que os elementos advindos desta pesquisa, podem ser materializados em procedimentos que venham contribuir para novas investigações e para a produção de estratégias de ensino que articulem a pesquisa e o diálogo ao ato de ensinar/aprender. ]

A hermenêutica, na perspectiva proposta, oferece subsídios importantes para promovermos convite aos jovens e seus professores para uma reflexão conjunta sobre as questões levantadas em nossa pesquisa, a partir dos trânsitos curriculares, expressas nas seguintes problemáticas: a emergência de uma Pedagogia Compreensiva na condução do processo ensinar/aprender; o lugar da investigação, da pesquisa e do diálogo como referências na elaboração curricular; a *episteme* popular e a força dos aspectos relacionais e de convivência nos procedimentos de ensinoaprendizagem; a inclusão dos saberes críticos científicos, associados às demandas e aos múltiplos universos culturais que se fazem presentes na sala de aula e os percursos de superação do saber dos jovens populares na direção do saber sistematizado.

Refutando os discursos imobilistas e pejorativos que ganham força sobre a escola e anunciam a sua falência, concluímos essa tese referendando o vigor que ainda emana desta instituição. Seu percurso histórico demonstra sua capacidade de sobrevivência a sucessivas superações das crises da sociedade das quais ela própria produtora e produto. Os jovens populares nos seus trânsitos, assim como os seus professores, demonstram nos seus projetos e apostas que a educação continua sendo um instrumento poderoso para a humanização do ser humano e que a escola ainda é um importante instrumento para o alcance de tal fim.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ARROYO, M.G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330199900...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330199900...)>. Acesso: janeiro/2015.

\_\_\_\_\_. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO; MAIA, C. L. (orgs.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 54-73.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. **Com razão ou sem ela**: intercristica da ciência e do mito. Trad. Fátima Gaspar e Fernando Gaspar, Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. Ruído e determinismo: diálogos espinosistas entre antropologia e biologia. *Mana*, vol.9, nº1. Rio de Janeiro: 2003, p. 127- 137. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132003000100007&script...>> Acesso: dezembro/2014.

BARBERIS, D. S. Sociedade: a emergência e a queda da sociologia organicista na França do fin-de-siècl. In: MARTINS, R. A.; MARTINS, L. A. C. P.; SILVA, C. C.; FERREIRA, J. M. H. (eds.). *Filosofia e história da ciência no Cone Sul: 3º Encontro*. Campinas: AFHIC, 2004. p. 131-136. Disponível em: <<http://www.ghc.usp.br/server/AFHIC3/Trabalhos/-Daniela-Barberis.pdf>> Acesso: julho/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís A. Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 LTDA, 2011.

BEISIEGEL. Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. *Rev.Fac. Educ.*, São Paulo, 5(1/2): 77-92, 1979. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249](http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249)> Acesso: agosto/2016.

BENEVIDES, S.L. **A relação das pessoas jovens e adultas com o saber e com a escola**: poiesis do mundo vivido. 2007.113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB. 2007.

BORDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**: questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. p. 112-121.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport du Collège de France. Paris, Minuit, 1985. 48p. Disponível em:

<[http://www.acireph.org/acte\\_2\\_rapport\\_du\\_college\\_de\\_france\\_363.htm](http://www.acireph.org/acte_2_rapport_du_college_de_france_363.htm)>.

Acesso: dezembro/2014.

BRASIL. **Indicação s/nº/62, s.d. do C.E.P.M.**, amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. In: Documenta nº 8, out. 1962 e nº 11, jan/fev.1963.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[rizomas.net/...educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020](http://rizomas.net/...educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020)> Acesso: setembro/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do planejamento, orçamento e gestão. **Caderno de monitoramento do PPA 2012-2015**: Retrato das políticas sociais na PNAD 2012, Brasília, junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília, abril | 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>

Acesso: janeiro/2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4207.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4207.pdf)> Acesso: janeiro /2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades.

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, abr/jun. 2011, p. 259-282.

Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>> Acesso: abril/ 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer, 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o Saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: Pensée Sauvage, 1985.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.

COELHO NETTO, J. Teixeira. Guerras Culturais. Arte e Política no novecentos tardio. São Paulo: Iluminuras, 2000. Disponível em:  
< <https://books.google.com.br/books?isbn=8573211091>> Acesso: outubro: 2016.

COMENIUS, Iohannis Amos. Didáctica magna. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.  
Disponível em: <[www.eBooks Brasil.org](http://www.eBooksBrasil.org)> Acesso: jan/2014.

CONAB-Companhia Nacional de Abastecimento. Dendeicultura da Bahia.  
Disponível em:  
<[http://www.conab.gov.br/conabweb/download/sureg/BA/dendeicultura\\_na\\_bahia.pdf](http://www.conab.gov.br/conabweb/download/sureg/BA/dendeicultura_na_bahia.pdf)>  
Acesso: jan/2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n ° 24, set -dez, 2003, pp. 40-52. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil.  
Disponível em:< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502404>> Acesso: março 2015.

\_\_\_\_\_; CARRANO, P. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1105-1128. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso: março 2015.

\_\_\_\_\_. Quem é este aluno que chega à escola. In: J. Dayrell; P. Carrano, C. Linhares Maia (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 102-133.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática de pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **S.O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens, 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Nertz. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-41.

DOLL Jr, William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Trad. M.A.Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 80. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FINE, Michelle; WEIS, Lois et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N.K. LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Nertz. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 115-139.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato (UFRJ). Revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205)> Acesso: dezembro/2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.34-41.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Nota: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Á sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: questões da nossa época. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método II**. Tradução Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.p.15-50.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**; tradução de Maria Celia Raposo. 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise; tradução de Gentil A. Tilton. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. O movimento de cultura popular e o lugar de uma sensibilidade e inteligência identificadas nas práticas populares. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 219-226, jan./jun. 2012. Disponível em: <[www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/478/411](http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/478/411)> Acesso: outubro/2016.

GONZÁLEZ SILVA, Freddy. La familia desde la alteridad. Una perspectiva para la intervención en la contemporaneidade. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 2, julho-dezembro, 2008, p. 11-29. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387002>> Acesso: maio/2016.

HANNOUN, Hubert. **Educação**: certezas e apostas. Tradução: Ivone Benedeti São Paulo: UNESP, 1998.

JACOB, François. **A lógica da vida; uma história da hereditariedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Campinas, SP. SBHE/Editora Autores Associados. Jan/jun. nº 1, 2001.

KINCHELOE, Joe L; MC LAREN. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens, 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Nertz. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 281-313.

\_\_\_\_\_; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Trad. R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUENZER, Acácia. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, RJ, v.06, nº 20, jul/set, 1995, pp.121-138. Disponível em: <[www.ia.ufrj.br/.../A%20reforma%20do%20ensino%20técnico%20no%20](http://www.ia.ufrj.br/.../A%20reforma%20do%20ensino%20técnico%20no%20)> Acesso: dezembro/2015.

KUPSTAS, Márcia (org.). **Ócio& negócio**. Editora Moderna: São Paulo, 1998 In: SECAD/ Ministério da Educação: Coleção cadernos de EJA. Tempo livre e trabalho. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/13\\_cd\\_al.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/13_cd_al.pdf)> Acesso: junho/2016.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Tradução: Tânia Pellegrini. São Paulo: Papirus, 1989.

LOYOLA, M.A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LUCKESI, C. C., **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005, 21ª reimpressão.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial - nas ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, 2007b.

\_\_\_\_\_. Outras luzes: um rigor intercristico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto. S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas; prefácio Remi Hess**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.75-126.

\_\_\_\_\_. **Currículo: educação, currículo e avaliação: Pedagogia- módulo 4, volume 2 – EAD / Elaboração de conteúdo: Roberto Sidnei Macedo. – [Ilhéus, BA]: EDITUS, 2011.**

\_\_\_\_\_. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em:  
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>> Acesso: fevereiro/2016.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Claudio O. do; GUERRA, Denise de M. **Heterogeneidade, Experiência e Currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exoterdeterminação da formação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1556-1569, out./dez. 2014. Disponível em:  
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso: junho/2016.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em:  
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso: outubro/ 2016.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em:  
<[http:// revistas.pucsp.br/index.php/curriculum](http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum)>. Acesso: novembro /2015.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 1996. Disponível em: <[http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index\\_archivos/margulis\\_la\\_juventud.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf) > Acesso: dezembro/2014.

MARTINS, Danilo Henrique. As relações sociais de Erving Goffman: um quadro de interação. Ciências Sociais Unisinos 50(2):180-181, maio/agosto 2014. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/download/csu.2014](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/download/csu.2014)> Acesso: janeiro/2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

MAZZANTE, Fernanda P. O currículo escolar nas leis 5.692/71 e 9.394/96: questões teóricas e de história Revista História da Educação, vol. 9, núm. 18, julho-dezembro, 2005, pp. 71-81. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=>> Acesso: dezembro, 2015.

MÉLLO, Ricardo P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. Psicol. Soc. vol.19 no.3 Porto Alegre Sept./Dec. 2007. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=)> Acesso: novembro, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO. M.C.S. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido:** a natureza humana. 4<sup>a</sup>. ed. Portugal: Publicações Europa-América. (Col. Biblioteca Universitária, 7.). 1973.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** 2<sup>a</sup> ed. Instituto Piaget, Lisboa, 1990.

\_\_\_\_\_. O método. v. I. **A natureza da natureza.** Trad. M. Bragança. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. E. Jacobina. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Trad. M. D. Alexandre e M. A. S. Dória. Ed. revista e modificada pelo autor – 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de: Maria Aparecida Baptista. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.7-37.

MORENO OLMEDO, Alexandro. **El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo**. USA; Convivium Press, 2008.

PAIS, J. Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Vol. 25, No. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <[analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf)> Acesso: março/ 2014.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro, IRELAND, Timothy (organizadores). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p.41-61.

PEREIRA, Cláudia da S. Juventude como conceito estratégico para a publicidade. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, vol.7, n.18, p.37-54, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/184/182>> Acesso em: Janeiro/ 2016.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto. S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**; prefácio Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009, p.127-160.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO-PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/valenca\\_ba](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/valenca_ba)> Acesso em: janeiro/2016.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Milton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2. p.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso: setembro/2014.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, 8<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes,1986.

ROSAS, Paulo. O Movimento de Cultura Popular – MCP. Depoimento de Paulo Rosas, publicado no Memorial do MCP. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986, p. 19 -36. Disponível em:< <http://forumeja.org.br/mcp>> Acesso: Outubro/2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA. T.T da; MOREIRA, A.F.(Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995, p.82-113.

SADE, C; KASTRUP, V. Atenção a si: da auto-observação à autoprodução. Estudos de Psicologia, 16(2), maio-agosto/2011, p. 139-146. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n2/v16n2a04.pdf>> Acesso:janeiro, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In.: Contexto Internacional, nº 23.1997, p. 7-34. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_di\\_reitos\\_humanos](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_di_reitos_humanos)>. Acesso: fevereiro, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCOTT, R. Parry; QUADROS, Marion; LONGHI, Márcia. Jovens populares urbanos e gênero na identificação de demandas de saúde reprodutiva. Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <[https://www.rebep.org.br/revista/article/view/321/pdf\\_302](https://www.rebep.org.br/revista/article/view/321/pdf_302)> Acesso: fevereiro,2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T da; MOREIRA, A.F. (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995, p. 184-202.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. Educ. Soc. vol.21 nº73 Campinas Dec. 2000b. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101)> Acesso: janeiro, 2015.

SDT / MDA. – Plano Desenvolvimento Territorial Sustentável. SDT/MDA, Baixo Sul/Bahia, 2010. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio021.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio021.pdf)> Acesso: março, 2015.

SOUSA, J. T. P. de; DURAND, O. C. **Experiências educativas da juventude**: entre a escola e os grupos culturais. Perspectiva. Florianópolis, v.20, nº Especial, jul./dez.2002, p. 163-181.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. Revista Brasileira de Educação, 1997. São Paulo: ANPED, números 5 e 6. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_06\\_MARILIA\\_PONTES\\_SPOSITO.pdf](http://anped.org.br/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf)> Acesso: janeiro/2015.

STRECK, D. R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 272- 372. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>> Acesso: maio/2016.

THOMPSON, Jonh B. **Ideologia y cultura moderna: teoria crítico social en la era de la comunicación de massa.** México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2002.

TORRES CARRILO, Alfonso. **A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora.** In: STREECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). Educação popular: lugar de construção social e coletiva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. p. 15-32.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. Políticas públicas de/para/com as juventudes. – Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>>. Acesso: janeiro 2015.

VALENÇA. **Plano Municipal de Educação- PME: 2015-2025,** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Valença. Disponível em: <<http://www.valenca.ba.gov.br/>> Acesso: janeiro 2016.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. In: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.) Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto. São Paulo, Hucitec, 2003. p. 71-86. Disponível em:<<https://www.scribd.com/doc/106730002/Cadernos-de-Subjetividade-O-Reencantamento-Do-Concreto>> Acesso: junho de 2016.

VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social. Ciências Sociais, Unisinos. 42(2)mai/ago 2006, p.85-93. Disponível em: <[revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/6019/31.9](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6019/31.9)> Acesso: abril, 2015.

VIANA, M. L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo,** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 249-268.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades.** Tradução: Maria Julia Cottvasser, 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZITKOSKI, Jaime. Dialética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 115-117.

ZOTTI, Solange. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. Quaestio: revista de estudos em educação, v.4, n.2, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op>>. Acesso: outubro: 2016.