

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

DALVA MARISA RIBAS BRUM

EXPRESSÕES JUVENIS NA CULTURA ESCOLAR:
UM OLHAR PARA A ESCOLA PÚBLICA

Florianópolis, agosto de 2004.

DALVA MARISA RIBAS BRUM

EXPRESSÕES JUVENIS NA CULTURA ESCOLAR:
UM OLHAR PARA A ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Sociologia política junto ao Programa de Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina.

Professora Orientadora: Dr^a. Janice Tirelli Ponte de Sousa

Florianópolis, agosto de 2004.

À minha família:

Meu pai, Bernabé Sousa Brum

Minha Mãe, Maria Leonor Ribas Brum

Meu companheiro, José Bonifácio Brasil Santana Filho

Minha sogra e amiga querida, Marlene Brasil de Freitas

Minhas filhas, Marina Brum Oliveira e Joana Brum Brasil Santana por todos os momentos que songuei, pelos programas que não participei e pelo apoio incondicional que recebi nesse período.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de fechar mais um ciclo e, para isso, quero lembrar todas e todos que partilharam comigo esta caminhada a qual pareceu, tantas vezes, interminável e que se não fosse o apoio de muitos este dia não teria chegado. Com muito carinho, sinceramente quero agradecer:

À Professora Dr^a Miriam Pillar Grossi, pelo apoio irrestrito em todos os momentos. Sem sombra de dúvida, ela se tornou uma referência na construção da professora que hoje me tornei.

À Professora Dr^a Luzinete Simões Minella, pelo seu caráter humanitário que conseguiu ultrapassar as barreiras da racionalidade fria do meio acadêmico para se posicionar no momento em que todos preferiram o silêncio.

À minha orientadora, Professora Dr^a Janice Tirelli Ponte de Souza, pela seriedade e o profissionalismo com o qual conduziu nossa convivência no decorrer deste trabalho.

Às minhas alunas, professoras da rede pública pelos inúmeros depoimentos de suas vivências escolares que me possibilitaram mergulhar de forma mais intensa neste universo tão distante do meu até então.

À Lucimare Coelho, minha aluna e bolsista, pela dedicação na tabulação dos dados, digitação do caderno de campo e outras tantas contribuições.

Às minhas amigas, Eliane Matos, Lúcia Haigert, Nádia Silveira mulheres poderosas na arte de conciliar trabalho, maternidade, pesquisa, militância e ainda encontrar tempo para se dedicarem às amigas.

Às minhas amigas, Clarissa Biscaia e Sandra Schiliting pelo exemplo de luta na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Aos professores e amigos do curso de Arquitetura, em especial a Gilcélia Pesce do Amaral e Silva, pelos incentivos constantes.

Ao Thiago Pereira, assistente para assuntos de informática, pelo seu carinho, disponibilidade e paciência.

Às eficientíssimas Fátima e Albertina, secretárias do programa, pela dedicação, carinho, paciência e estímulos ao longo desta trajetória.

Aos meus colegas de trabalho, Karen C. Rechia, Néli Suzana Quadros Britto, José Nilton de Almeida, Lúcia Mara Santos, Maria de Fátima Santos Silva, Paulo César

Santos e Saionara Bello Silveira, com eles/as aprendi a transitar pela área da educação com maior desenvoltura.

À minha amiga Maria Conceição Coppete pela disposição e carinho ao ler meus manuscritos contribuindo na discussão.

À professora e colega Maria Salete pelo cuidado na revisão gramatical do texto.

Aos professores da escola que permitiram que eu ocupasse lugar em suas salas de aula e principalmente ao Professor Hamilton Felisbino da Silva e à Professora Adriana Pereira ambos coordenadores da equipe de ensino que se ocuparam de forma especial do meu trabalho, facilitando meu acesso aos documentos, as salas de aulas e as reuniões de professores.

Aos jovens sujeitos dessa pesquisa pela oportunidade de transitar em suas vidas.

Por fim, um agradecimento especial a Rose, minha secretária e fiel escudeira, que cuidou de minha casa, de minhas filhas e muitas vezes de mim, sem esta contribuição valiosíssima eu não poderia ter me ausentado do papel de mãe e dona de casa da maneira como o fiz.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Atribuindo ao tema um significado pessoal.....	01
Por que Sociologia da Educação?.....	03
Pesquisar na Sociologia, com o olhar para a educação e uma escrita antropológica...06	
Partindo para o campo.....	09
A estrutura do trabalho.....	16

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO E POLÍTICAS CULTURAIS.....	18
1.1 A pluralidade do conceito de cultura.....	22
1.2 O currículo na abordagem culturalista	29
1.3Problematizando a diferença no contexto da modernidade	33
1.4 A escola como formadora de uma política cultural.....	41
1.5 Praticando o currículo oculto.....	47

CAPÍTULO 2

OS JOVENS E AS EXPECTATIVAS NA ESCOLA MODERNA.....50

2.1 – Juventude para além de um conceito.....	52
2.2 – Cotidiano e sociabilidade juvenil.....	57
2.3 – Os jovens e suas relações com os saberes.....	60
2.4 - A educação que faz diferença	63
2.4.1- A cultura de classe.....	64
2.4.2 - Construindo diferenças entre mulheres e homens.....	67
2.4.4 - As desigualdades étnicas.....	71

CAPÍTULO 3

A ESCOLA E SUA

CONCRETUDE.....	74
3.1 O lugar e os não lugares	77
3.2 O Projeto Político Pedagógico	84
3.3 Os jovens na escola	89
3.4 O trabalho juvenil e suas implicações na vida escolar.....	97
3.5 Apropriação do espaço escolar pelos estudantes	102
3.6 Analisando a condição juvenil.....	107
3.7 – Jovens mulheres: uma dupla discriminação / Jovens Homens: uma dupla invisibilidade.....	111
3.8 – Jovens negros, jovens brancos: mais que uma descendência, uma condição particular.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
FONTES.....	129

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 – ESTUDANTES POR SÉRIE E SEXO E IDADE.....	90
GRÁFICO 1 – TOTAL DE ESTUDANTES PELA COR DECLARADA.....	92
GRÁFICO 2 – RESIDÊNCIA COMPARTILHADA.....	94
TABELA 2 - ESTUDANTES POR LOCAL DE RESIDÊNCIA.....	95
GRÁFICO 3 - TRABALHO DOS ESTUDANTES.....	99
GRÁFICO 4 – TOTAL DOS ESTUDANTES PELA RENDA FAMILIAR.....	101
GRÁFICO 5 – LUGAR ESCOLHIDO COMO PREFERIDO PELOS ESTUDANTES.....	102
TABELA 3 - TOTAL DE ESTUDANTES COM AMIGOS NA ESCOLA E FORA DELA.....	103
GRÁFICO 6 - ESTUDANTES PERTENCENTES A ALGUM GRUPO COLETIVO.....	105
GRÁFICO 7 – DISCIPLINAS PREFERIDAS PELO TOTAL DE ESTUDANTES	106
GRÁFICO 8 – MOTIVOS PELOS QUAIS ESCOLHEM A DISCIPLINA PREFERIDA.....	106
TABELA 4– EXISTE DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA.....	108
TABELA 5 – SOFREU DISCRIMINAÇÃO.....	108

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar aspectos referentes às questões de gênero, classe e etnia presentes no Projeto Político Pedagógico, nas relações entre professores e alunos, e na cultura escolar cotidiana que evidenciam elementos orientadores de uma política cultural que reforçam as diferenças apontadas como objeto central dessa investigação e trazem à luz as práticas sociais escolares que reforçam preconceitos e conduzem a discriminações. Para a obtenção dos dados foram realizadas observações em sala de aula, aplicação de questionário com os alunos e entrevistas com professores/as e alunos/as da escola em estudo. A discussão teórica apresentou-se como um diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas, na qual o pensamento dos autores Tomáz Tadeu da Silva e Henry Giroux estabeleceram-se como eixo central da discussão. Os resultados da pesquisa apontam para uma sociabilidade juvenil em transformação, na qual a escola como espaço produtor de significados tem, por um lado, reproduzido discursos e práticas discriminatórias, mas por outro lado, apresenta algumas resistências e caminhos que apontam para uma sociabilidade mais democrática e igualitária no que se refere a gênero, classe e etnia.

ABSTRACT

The research aimed at analyzing aspects regarding gender, class, and ethnic issues present in the political Pedagogical Project, in the relations between teachers and students, and in the daily school culture, that show evidence of elements orienting a cultural policy that reinforce the differences mentioned as the central object of this investigation, and bring to light social practices at school that reinforce prejudices and lead to discriminations. Data was collected through class observations, questionnaires with students at the school studied. The theoretical debate presented itself as a dialogue between the critical and the post-critical theories in which the thoughts of Tomaz Tadeu da Silva, and Henry Giroux established the central axis of the discussion. Results point to a juvenile sociability in transformation in which the school, as a meaning-producer place has, on the one hand, presents some resistance and ways that point to a more democratic and egalitarian sociability regarding gender, class, and ethnics.

[...] uma das funções mais importantes de uma cultura democrática vibrante é propiciar os recursos institucionais e simbólicos necessários para que jovens e adultos desenvolvam

sua capacidade de pensar de forma crítica, de participar em relações de poder e de decisões sobre políticas que afetem suas vidas e de transformar as desigualdades raciais, sociais e econômicas que impedem as relações sociais democráticas.

[Henry Giroux]

INTRODUÇÃO

Este texto que ora apresento como redação final de minha dissertação tem como fim último a obtenção do título de mestre em Sociologia Política a ser referendado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. O significado que acredito ter esta titulação merece algumas considerações:

È impossível chegar ao final de uma caminhada como esta sem olhar para trás, fazendo uma reflexão sobre este período em que aqui estive enquanto mestranda desse Programa.

O trabalho intelectual a ser desenvolvido no mestrado é um processo árduo, doloroso e metódico que passa pela definição do tema, a elaboração da proposta de trabalho, a escolha dos sujeitos, a delimitação de um quadro teórico conceitual que possibilitará realizar as análises, a pesquisa de campo e por fim uma redação que dê conta de amarrar todo esse processo.

Este “ritual de passagem” é comum a todos aqueles que se propõem a enfrentar este desafio. No entanto, ele está permeado de singularidades que dizem respeito ao caráter subjetivo das escolhas pessoais de cada pesquisador/a, seus desejos, seus objetivos, sua maneira de pensar e agir na sociedade.

Penso que é importante trazer, neste momento, aspectos relativos à trajetória de minha vivência acadêmica no curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina que contribuíram para a realização de uma pós-graduação em Sociologia Política nesta mesma instituição.

ATRIBUINDO AO TEMA UM SIGNIFICADO PESSOAL

Meu ingresso tardio num curso universitário trouxe ao longo desse processo inúmeras dificuldades, muitas devido às condições materiais concretas de existência e outras, que considero ainda mais marcantes, relacionadas à resistência que desenvolvi à construção do conhecimento na vida acadêmica, que se tornaram determinantes na escolha da abordagem epistemológica aqui adotada.

Os anos todos que passei fora deste circuito foram fortemente marcados pelo desejo de fazer parte dele e este desejo, por sua vez, relacionado a uma expectativa de que o conhecimento sociológico me possibilitaria uma intervenção no social.

Desde meu ingresso na universidade preocupei-me e detive meu olhar para observar e refletir sobre meu processo de construção de conhecimento. Minha curiosidade enquanto acadêmica navegou por muitos caminhos, entre eles: como se construía os currículos? Por quem passava a decisão de estabelecer algumas disciplinas como obrigatórias e outras como optativas? Por que alguns autores são mais enfocados do que outros? E por aí poderia enumerar tantas outras interrogações que povoaram minha mente nos anos que cursei a graduação em Ciências Sociais. Na pós-graduação surgiram outras angústias: Por que devemos voltar sempre nossos trabalhos para nossa pesquisa? Por que não privilegiamos o debate em detrimento da produção? Por que nossas produções científicas são avaliadas pela data de entrega e não pela qualidade da pesquisa realizada? A quem serve estas políticas de produção do conhecimento?

Esta tentativa de construção de meu próprio currículo permeou toda minha trajetória, ou seja, durante todo este período que estive na universidade mantive uma preocupação no sentido de manter minha identidade social, minha cultura e até mesmo minha ideologia, pois foram meus desejos e sonhos pessoais e coletivos que me trouxeram para a Sociologia. Ao elaborar nosso discurso nos afastamos de nossas origens sociais, ou seja, a academia vai nos transformando em cidadãos/ãos com uma retórica comum apenas aos iniciados nela. Assim, como estudante desenvolvi um sonho pedagógico a partir da proposição de Marx (apud Konder, 2001, p.20) “- Quem educa o educador?” E os intelectuais formados na universidade pública, trabalham pelos interesses de quem?

O sonho por sua vez refere-se a um comprometimento com a educação pública e com a produção de um conhecimento que possa ser útil fora das fronteiras da instituição acadêmica.

Após a conclusão da graduação passei a atuar como docente no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, na qual venho, nestes três últimos anos, ministrando a disciplina de Sociologia da Educação. A experiência docente num curso de formação de professores/as acentuou ainda mais meu desejo de desenvolver um trabalho de pesquisa nesta área de conhecimento buscando uma contribuição mais efetiva a estes/as futuros/as educadores/as.

Foi assim que optei por desenvolver um trabalho nesta temática que discorre sobre a escola e o currículo nela implantado como formadores de práticas sociais e políticas culturais que produzem e reproduzem modos de vida, uso do tempo,

sociabilidades e moldam subjetividades que revelam os caminhos e descaminhos da proposta educativa das novas gerações.

POR QUE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO?

A educação realizada pela família foi deslocada para a escola a partir das sociedades pré-industriais. Assim, movidas pela mudança na forma de produção dessas famílias, passam a atribuir à escola papéis que até então eram atribuídos somente aos pais.

A escola, tal como nós a percebemos hoje, surge no conjunto das transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas no século XV que marcaram o mundo moderno e a emergência da modernidade. Nesse contexto, ela se apresentou como um dos pilares responsáveis pela inculcação de valores sociais e práticas culturais que conduziram à ordem que visava a convivência harmoniosa e a formação de meninos e meninas “educadas/os” sobre regras respaldadas pelo poder hegemônico da razão. (COSTA, 2003).

Durante muito tempo, as mães mantiveram o papel de colaboradoras no reforço escolar, estando mais próximas da educação de seus filhos, enquanto os pais trabalhavam fora de casa. A sociedade capitalista necessitou dessas mulheres e as colocou no mercado de trabalho, retirando-lhes essa função (pelo menos de maneira mais intensa).

No entanto, o acesso à educação e, conseqüentemente, à escola, ao longo da história, sempre foi privilégio dos que não necessitavam se submeter ao trabalho. Privilégio durante muito tempo de homens, e depois de algumas também privilegiadas mulheres, para as quais, por muito tempo, essa educação também esteve relacionada à vida do lar, cuidados com os filhos e etiquetas sociais.

A partir da década de 60, com a crescente industrialização e urbanização, a sociedade brasileira vive um processo de modernização. Os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens foram redefinidos e a dicotomia entre público e privado abalada. (VAISTMAN, 1994). As mulheres deixaram suas casas e o espaço privado e ganharam espaços cada vez maiores no mercado de trabalho reforçando o papel da escola enquanto instância de educação.

O acesso à escola pelas populações negras no Brasil é ainda mais recente, sendo que este segmento da população está fundamentalmente na escola pública. A exclusão

desse grupo é ainda mais nítida, sendo esse o segmento social menos escolarizado, ou seja, os negros/as entram na escola, mas não permanecem nela. O maior número de evasão escolar está entre a população de afrodescendentes.

A escola pública no Brasil, na visão de autores como Antonio Flávio Moreira, Nilda Alves, Regina Leite Garcia entre outros, pode ser vista como um espaço de conflito entre uma cultura hegemônica e uma cultura proveniente das camadas populares. (COSTA, 2003).

Nessa perspectiva, muito se teorizou sobre a inadequação dos currículos que segregam culturas, que reforçam diferenças e que criam resistências. No entanto, Charlot (2002) em palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina criticou os sociólogos dizendo que estes se preocupavam com grandes temas como a sociologia econômica e a sociologia do desenvolvimento e consideravam menores os temas relacionados à educação, quando ela é eminentemente social.

No bojo da crítica realizada por esse autor pretendo firmar meu compromisso enquanto socióloga com a teoria educacional. Na perspectiva teorizada pelos autores colocados anteriormente pode-se dizer que a educação é produto social e político no qual está em jogo a imposição de uma determinada cultura sobre a outra. Nessa perspectiva, considerando o atual contexto político e econômico, penso que é de fundamental importância abrir um “parêntese” na discussão para situar a escola pública brasileira, na qual estão inseridos os jovens sujeitos desse estudo. .

A partir da década de 80, e por conta das políticas de ajuste estrutural, os estudos dos problemas educacionais centraram-se na questão das políticas neoliberais para a educação. Trabalhos como o de Bianchetti (1996), Gentili, (1998), Marrach, Ghiraldelli Jr., Bueno, Silva Jr., (2000), Gentili & Frigoto, (2001), Gentili & Silva, (2001), entre outros, apontam as propostas neoliberais para a educação dando ênfase ao deslocamento da educação da esfera política para a esfera do mercado, despublicizando a educação, transferindo-a para a área privada. Ao fazer isso se nega à educação a condição de direito social, transformando-a em produto a ser consumido individualmente e dando um outro sentido ao conceito de cidadão, revalorizando a ação do indivíduo “enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas.” (GENTILI, 1998, p.20).

O pensamento neoliberal estabeleceu-se enquanto pensamento hegemônico da classe dominante e com isso vem definindo os pressupostos para a educação nos países latinos americanos e em outros países pobres.

O Consenso de Washington ficou conhecido na América Latina por promover as reformas econômicas de ajuste estrutural que buscaram “a abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, o corte nos gastos sociais, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas e o controle do déficit fiscal.” (DEL PINO, 2001, p.72). A disseminação dessas políticas penetrou de forma capilar nas sociedades latino americanas representando um grande retrocesso social. As conseqüências podem ser sentidas na marginalização crescente, desemprego em massa e aumento da pobreza além da precarização dos serviços públicos em geral, inclusive a educação.

As pressões pelos ajustes estruturais impulsionam os governos que se identificam com elas a utilizarem recursos políticos para impor mudanças, principalmente através do poder executivo, a partir de medidas provisórias e decretos. Esse processo enfraquece e nega o poder do legislativo como uma instância necessária à democracia. (BIANCHETTI, 1996). Na realidade escolar brasileira essas medidas têm sido percebidas pelo sucateamento das escolas públicas num processo crescente e intenso nos últimos dez anos.

No Brasil, apesar da garantia do acesso à escola pública, muitos estão fora dela e, ainda, não são poucas as pesquisas que apontam para os altos índices de repetência e evasão escolar. A escola pública brasileira não garante um ensino de qualidade, tão pouco uma qualificação que permita o aprimoramento e a formação continuada para seus professores, e ainda não apresenta, nem de longe, salários compatíveis com a relevância social que deveria ser atribuída a seus educadores.

[...] Pode-se dizer que o ensino público brasileiro ainda não garante aos seus alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal significativa com o (os) saber (es) tão relevante para o êxito da aprendizagem. (Charlot, 2001, p.33)

O quadro da escola pública no Brasil, aqui apenas caricaturado e reduzidamente pintado, cumpre a função de lembrar a relevância desse contexto para percebermos a

escola na qual estamos entrando e a importância dos estudos na área da Sociologia da Educação para a compreensão da realidade vivida no dia a dia escolar.

No âmbito desse estudo, no entanto, procurei um outro caminho para refletir sobre o neoliberalismo e a educação. Apesar de não ser o foco desse trabalho, apresento pistas¹ que nos permitem pensar como são desenvolvidas práticas sociais e pedagógicas no ambiente escolar e na sociabilidade juvenil que levam a desenvolver simpatias por esta ideologia, uma vez que um programa político e uma doutrina econômica, a priori, não seriam suficientes para a construção de uma nova ordem mundial.

A leitura crítica que realizo da sociedade me faz crer que é possível trabalhar um outro projeto de sociedade, no qual a educação seja prioridade. Acredito ser possível e necessário a produção de um conhecimento não excludente, no qual o exercício da docência seja no sentido de iniciar os estudantes ao exercício da reflexão crítica, à percepção da violência crescente e naturalizada, a recuperação da capacidade de espanto frente às barbáries sociais.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto instituição pública, deve ser o espaço democrático que possibilite as diversas culturas nela presentes o acesso a uma educação que problematize, no âmbito de seu currículo, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores e etnias.

A educação é de interesse de todos, se não é, deveria ser.

Pesquisar na Sociologia com o olhar para a Educação e uma escrita antropológica

Ao iniciar uma narrativa no singular, torna-se necessário pontuar quem escreve e o lugar de onde escreve, delimitando **uma posição ontológica**. Quem escreve, escreve do lugar de sua existencialidade contemporânea num tempo-espço, privado-coletivo, no qual convivem dúvidas e incertezas; desejos e expectativas.

A pluralidade de meu próprio ser em minha existencialidade fez com que eu concebesse este trabalho em duas narrativas complementares em termos do discurso construído como resultado, porém pautadas por olhares distintos sobre a realidade, ou seja, ao longo desse texto pode-se perceber uma dubiedade na escrita que tentou por um lado apresentar argumentos teóricos e metodológicos que dessem conta de realizar o

O campo apontou dados que podem ser relevantes para futuras pesquisas nesse sentido.

trabalho dissertativo proposto e por outro uma escrita mais coloquial buscando aproximar-me de meus sujeitos.

Eu que escrevo situo-me no mundo a partir daquilo que é meu, da minha natureza e que se revela em face ao outro, tornando-me singular. Meu olhar sobre o mundo, no entanto, foi construído a partir de situações concretas dadas (condições materiais e culturais dentre outras) e escolhas realizadas (fruto de meus aprendizados que estão por sua vez relacionados às condições materiais e culturais de minha existência concreta) e se traduzem em minhas diversas identidades orientando minha ação no mundo.

Enquanto sujeito/a histórico, tenho “sede e fome” de transformação, ou seja, meu olhar e minha ação no mundo é de alguém descontente com ele. Ao refletir sobre meu estar no mundo tomo uma atitude frente a ele; a de repensar a minha própria construção; meus saberes e ignorâncias internalizados; minhas limitações e minhas possibilidades de ação e de intervenção no social, para assim realizar uma crítica acerca da construção de meu próprio conhecimento.

Dessa forma, despindo-me de mim mesma para olhar-me de fora (mesmo que isso não seja possível de maneira integral) busco o estranhamento necessário à investigação e exponho minha nudez a quem lê.

Por outro lado, por se tratar de um trabalho acadêmico necessito apresentar também o caminho do conhecimento existente, e por mim adotado para a realização desta produção científica - uma abordagem epistemológica.

A abordagem epistemológica adotada para este trabalho foi alimentar-se das reflexões realizadas por Boaventura de Sousa Santos em seu livro – Uma introdução à Ciência pós-moderna (1989). Para este sociólogo português, a transição paradigmática tem várias dimensões e duas principais – a epistemológica e a societal.

A epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da Ciência Moderna e o paradigma emergente que o autor refere-se como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Santos (1989) se refere à ruptura epistemológica realizada na Ciência Moderna dizendo que ela se constitui contra o senso comum e dessa forma recusa as orientações que decorrem da vida cotidiana. Tratando-se de um paradigma que pressupõe um único conceito válido: o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade que decorre da separação entre teoria/prática, Ciência e Ética com tendência a transformar o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis.

Para além da produção científica sobreviveram outros discursos: vulgares, marginais e sub-culturais. Apontar para esses discursos significa colocar um elemento para pensarmos a crise dentro da ciência moderna.

Na perspectiva de recuperar os saberes de senso comum esquecidos pela ciência moderna, este autor propõe uma nova ruptura – uma ruptura com a ruptura feita com o senso comum e a formula da seguinte maneira: “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (SANTOS, 1989, p.36).

Atribuir ao senso comum uma concepção fixa é acentuar seu caráter preconceituoso ou superficial. Por outro lado, não considerar o papel positivo das pré-noções pode ser complicado, uma vez que eles são “constitutivos de nosso ser e de nossa historicidade. [...]São eles que nos capacitam a agir e nos abrem à experiência e, por isso, a compreensão do nosso estar no mundo não pode de modo nenhum dispensá-los” (GADAMER apud SANTOS, 1989, p.39).

Uma sociedade democrática, com desigualdades sociais pouco acentuadas e com um sistema educativo generalizado e orientado por uma pedagogia de emancipação e solidariedade, por certo ‘produzirá’ um senso comum diferente de uma sociedade autoritária, mais desigual e mais ignorante. (SANTOS, 1989, p.38)

A crítica contundente que Santos realiza ao paradigma dominante o coloca dentro da tradição crítica da modernidade. Porém desvia-se dela em alguns aspectos: a tensão existente entre emancipação e regulação inviabilizou a possibilidade de realizar teorias emancipatórias; dentro do paradigma dominante elas estariam fadadas a se tornarem estratégias regulatórias. Assim, a possibilidade de um horizonte emancipatório viria com o paradigma emergente. (SANTOS, 2001).

Outro aspecto, diz respeito à desfamiliarização em relação ao estabelecido tido como inevitável e necessário na ciência moderna. Na perspectiva deste novo paradigma, a desfamiliarização seria um momento necessário para se chegar a uma outra familiaridade e dessa forma produzir um senso comum emancipatório. “Não há vanguardas senão na cabeça dos vanguardistas” (SANTOS, 2001, p.17).

Por fim um terceiro aspecto que difere da teoria crítica desenvolvida por Santos reside na auto-reflexividade.

[...] a teoria moderna não se vê ao espelho da crítica com que vê o que critica. Ao contrário, a teoria crítica que aqui proponho parte do pressuposto de que o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos. [...] A auto-reflexividade é a atitude de percorrer criticamente o caminho da crítica. (SANTOS, 2001,p.17).

Na perspectiva teórica desse autor, é no contexto da vida cotidiana que podemos apreender os significados individuais que formam o emaranhado da vida social. Pérez (2003) reforça essa idéia quando explicita que no cotidiano o sujeito é um arquipélago de subjetividades que se estabelecem e se reforçam conforme circunstâncias individuais e coletivas.

Se por um lado aproximo-me de Santos trazendo essa discussão como uma questão epistemológica a ser considerada nesse trabalho, por outro, é necessário evidenciar que a perspectiva teórica trabalhada nas análises considera aspectos trabalhados pela teoria crítica, assim como se apropria criticamente de considerações feitas pelos estudos culturais. Ao fazer isso pretendo demonstrar o caráter transitório das produções científicas na atualidade.

PARTINDO PARA O CAMPO

O desenrolar da pesquisa científica pode ser pensado arquitetonicamente, ou seja, é preciso fazer o alicerce, colocar os pilares, construir as vigas que vão dar consistência e base para este trabalho. Cabe agora apresentar meu canteiro de obras, ou seja, como construí esta produção textual desde a escolha do objeto de pesquisa até a redação final.

A construção do objeto dá-se na relação teoria-empíria e se inscreve nos domínios da epistemologia. É construção originada da problematização, do questionamento sistemático que assegura a transmutação das questões e problemas sociais concretos, reais – dos curtos e longos tempos da história – no problema sociológico. (TEIXEIRA, 2003, p.82)

São as histórias particulares, sempre elas, que movem a vida social. Lembrando, porém, que nossas particularidades se assemelham a outras e criam grupos sociais e culturais diferentes. Pensando assim, dirigi minha pesquisa no campo da educação escolar

com uma abordagem qualitativa,² junto a um universo de alunos cuja população representa um número expressivo para entender aquilo que denominei “o chão da escola”, expresso pelos atores sociais juvenis e suas condições de vida como: meninas e meninos; negros e brancos; trabalhadores ou não, imigrantes ou não; vindos dos arredores da escola e, mais especificamente, para efeito de meu recorte do problema, com opiniões sobre a escola, vítimas do preconceito, da discriminação e do racismo.

Parti da idéia da escola pública enquanto um campo específico que produz e reproduz saberes e que reconhece e dá legitimidade aos que dela participam. A luta por essa legitimidade (científico/política) vai depender de como é construída a estrutura interna de cada campo do saber e que está condicionada também por fatores externos a ele. Dessa forma, investiguei a escola enquanto formadora de uma política cultural que orienta os sujeitos nela inseridos a práticas sociais que legitimam papéis sociais vigentes e assim reproduz a exclusão de gênero, classe e etnia, e ao mesmo tempo produz resistências.

Considerando que a cultura nas sociedades atuais tornou-se “o principal meio pelo qual as práticas sociais são produzidas, circuladas e estabelecidas, por um lado, recebendo significado e importância, por outro.” (GIROUX, 2003, p.18) E, assim fortemente relacionadas com o poder exercido.

Meu interesse nesse campo social está na sociabilidade juvenil que acontece lá, ou seja, analisar o dia-a-dia da sala de aula, do espaço escolar, na concretude dos não - lugares³, perceber como se constroem as diferenças de gênero, classe e etnia nas relações cotidianas entre jovens estudantes dessa escola, como ocorrem as resistências a esse processo de exclusão de toda uma parcela dessa juventude, assim como compreender qual o papel da escola na interação desses conflitos.

Outro ponto de partida foi o pressuposto de que a realidade do aluno não fica no portão da escola quando ele por ali passa, assim como o ingresso na vida escolar não encontra em suas cabeças uma folha de papel em branco, e o espaço escolar é produtor de significados que ocorrem de forma passiva uma vez que jovens de diferentes grupos

² Os conceitos, sobre os quais as Ciências Humanas se fundamentam, num plano da pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições. Não se está colocando aqui a linguagem como objeto das Ciências Humanas, mas estamos tentando focalizar o que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado, na maneira pela qual representa para si mesmo, falando o sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem. (MARTINS, 2001, p.51)

³ Não- lugares – “Se um lugar pode-se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar.” (AUGÉ, 1994, p. 73)

sociais, e por isso situados em diferentes posições de poder, convivem num espaço comum, decorrendo assim, uma luta pela imposição de significados.

Como a escola se comporta frente a esses conflitos, como eles vêm embutidos nos discursos dos professores de forma a reforçar, questionar, ocultar ou propor novos saberes que incluam um número maior de significados provenientes de culturas distintas são algumas das perguntas que nortearam essa pesquisa.

Nessa perspectiva, a escola foi concebida como campo de produção de significados sociais e culturais. Ao absorver parcialmente, conteúdos produzidos pelos diferentes grupos sociais nela envolvidos, ela é incapaz de compreender o universo simbólico da condição juvenil quando se compromete com uma política cultural que impõe significados naturalizando a diferença de gênero, classe e etnia nas relações cotidianas entre estudantes e quando silencia ou reprime as resistências à exclusão que lhe é conseqüente.

Os objetivos, os quais me propus desenvolver nesta pesquisa, constaram em:

- Identificar no Projeto Pedagógico da Escola os elementos teóricos orientadores de uma política cultural;
- Identificar na relação professor/aluno aspectos que reforcem as diferenças apontadas como objeto central desta investigação – gênero, classe e etnia;
- Analisar os sentidos presentes na cultura escolar construída no cotidiano, entre os jovens e entre eles e os adultos (através dos recursos institucionais) e que expressam os valores socioculturais de outros campos de vivência social.

Escolhi como espaço social de investigação a Escola de Educação Básica Professor Aníbal Nunes Pires localizada no bairro de Capoeiras na região metropolitana de Florianópolis. Essa escolha se deu por vários motivos, entre eles:

A escola está situada numa região periférica que tem recebido nas últimas décadas um número significativo de migrantes que ali se instalam, devido à proximidade das vias de trânsito rápido. Estes deslocamentos têm produzido um crescimento urbano acelerado e desordenado, o que tem feito dessa região alvo de muitas pesquisas; durante o curso de graduação desenvolvi e acompanhei projetos e pesquisas desenvolvidas nessa região, o que me possibilitou um trânsito neste universo onde reside grande parte desses jovens que encontrei na escola. Apesar de não ser a única escola da região, é aquela que abriga um maior contingente de alunos, a qual se

caracteriza pela diversidade, uma vez que a escola é menos exigente nos requisitos de matrícula, que as demais da região.⁴

Esses aspectos, entre outros, levaram-me a escolher este estabelecimento de ensino para realizar um estudo de caso sobre o processo de construção das diferenças sociais no contexto cotidiano da sociabilidade juvenil.

O trabalho de campo começou no segundo semestre de 2002, quando entrei na escola com um documento oficial do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política solicitando permissão para realização da pesquisa. Nesse mesmo período, a coleta sistemática dos dados foi interrompida, porém mantive com a escola uma relação mais estreita, ou seja, fiz visitas esporádicas, contatos com alguns professores buscando uma proximidade que me possibilitasse circular com tranquilidade naquele espaço.

Nos dois primeiros meses letivos de 2003 – março e abril, iniciei o trabalho de campo com observações em sala de aula no período matutino. Procedimento adotado que caracterizou parte da coleta do material como do tipo etnográfico. Os dois meses seguintes foram para aplicação do questionário e paralelamente dei prosseguimento às observações em sala de aula. No segundo semestre de 2003 foram realizadas as entrevistas com os professores da escola.

No primeiro semestre de 2004, uma vez concedida a prorrogação de prazo pelo programa de pós-graduação, voltei ao campo para confirmar alguns dados e preencher algumas lacunas.

Assim realizei minha pesquisa em etapas: uma primeira mais aberta em que levantei dados não sistemáticos, busquei a familiaridade na tentativa de mais tarde ao aplicar as técnicas propostas alcançar uma maior aceitação dos professores e alunos. Nessa etapa realizei a análise documental trabalhando com o Projeto Político Pedagógico da Escola e reuniões com os professores, a fim de expor os objetivos do projeto de pesquisa, fazendo um primeiro contato coletivo com o grupo. Solicitei ainda a permissão para fazer observações em sala de aula.

A segunda etapa sistemática contempla o período de levantamento de dados que começou com a aplicação de questionário fechado no universo dos alunos do turno matutino, totalizando 355 questionários respondidos para obtenção de dados quantitativos que descrevessem o perfil social dos alunos, ou seja, definir a população escolar buscando um critério de representatividade numérica.

⁴ Informações dadas pela equipe de ensino da escola.

Paralelamente foram realizadas as observações em sala de aula e em outros espaços que denomino lugares e não-lugares. Este período de observação e trânsito dentro do campo contribuiu para a reformulação do roteiro das entrevistas realizadas no segundo semestre de 2003 com alguns professores.

As entrevistas com os professores, alunos, direção e funcionários, foram realizadas com um roteiro elaborado no primeiro mês de campo, quando foram feitas as observações em sala de aula e ampliadas mais tarde com algumas informações que apareceram no questionário. A intenção foi buscar informações ao nível mais profundo a partir de dados subjetivos. Este roteiro constou de poucas questões, servindo apenas para orientar uma conversa, visando apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa.

Na ocasião aplicamos o termo de consentimento livre e esclarecemos aos entrevistados, conforme norma que trata sobre pesquisa envolvendo seres humanos, sobre a garantia do sigilo das informações fornecidas, bem como o direito dos entrevistados à desistência da participação na pesquisa a qualquer momento.

Uma terceira e última etapa tratou de buscar confirmar os dados obtidos no questionário e entrevistas anteriores para o fechamento da redação final.

O sentido da observação realizada tanto em sala de aula como nos espaços dos “não-lugares” buscou visualizar aquilo que Malinowski denominou de “o imponderável da vida real”. “Toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano” (MALINOWSKI apud MINAYO, 1992, p. 136). Esta opção metodológica teve como objetivo estabelecer uma relação mais próxima com os sujeitos com a intenção de perceber, na relação professor / aluno, elementos que podem reforçadores das questões de gênero, classe e etnia, objeto desse estudo. Do ponto de vista operativo da pesquisa foi um momento que contribuiu com indicações mais precisas para reformulação do roteiro para as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores.

Nos espaços dos “não-lugares” orientei minha observação no sentido de perceber como se formam os grupos, os símbolos adotados e os significados que são dados a estes. E ainda, o relacionamento entre grupos.

A preocupação central esteve no processo, ou seja, tentei focar o olhar nos procedimentos e interações cotidianas, dando especial importância aos “significados” que estes jovens dão às coisas e às pessoas. Tomando de empréstimo as reflexões de Martins sobre o homem simples e utilizando-as para pensar estes jovens provenientes de

camadas populares, portanto filhos e filhas da simplicidade, a qual o autor se debruça, podemos lembrá-lo quando ele afirma que:

(...) São os simples que nos libertam dos simplismo, que nos pedem a explicação científica mais consistente, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade concreta que reveste de sentido o visível e o invisível. (MARTINS, 2000 p.13).

A observação foi registrada em caderno de campo, em longas e detalhadas descrições que foram organizadas de forma que ao sair do campo e retornar para casa pudesse debruçar-me sobre elas de maneira a separar os detalhes relevantes dos triviais e ainda, registrar de forma sistemática minhas impressões subjetivas, assim como curiosidades que considerei importantes. Esse procedimento está relacionado ao caráter etnográfico da pesquisa.

A produção do conhecimento científico é histórica. Aparece como resultado do desenvolvimento da relação entre as sociedades e a realidade em que estão inseridas. O estudo de caso pressupõe uma interpretação do contexto, ou seja, o campo precisa ser percebido em suas múltiplas dimensões. Portanto, a escola deve ser compreendida a partir, também, das manifestações gerais do problema, assim como, das interações relacionadas a situações específicas presentes no espaço escolar.

A escola, e a forma na qual ela é estruturada, pressupõe horários, regras e formatações de um cotidiano organizado e hierarquizado, no qual cabe a cada um dos que ali convivem uma função e um papel (professores, alunos e funcionários). A criatividade e a espontaneidade desses atores se mantém dentro de uma margem de flexibilidade restrita e não aparece um lugar determinado para o sociólogo que lá está para elaborar sua pesquisa e fazer observações.

Muito freqüentemente surgiram situações nas quais fui inquirida sobre qual era o meu papel ali. Por outro lado, papéis eram-me atribuídos, por várias vezes fui apresentada aos alunos como estagiária com o argumento de que seria mais fácil para eles entenderem a razão de meu estar ali. Os alunos, por sua vez perceberam minha presença como um canal aberto às reclamações e estabeleceu-se uma rotina, na qual logo após a saída da sala de aula me abordavam expondo seus problemas, insatisfações e reclamações relacionadas à escola, aos professores e aos próprios colegas e ainda solicitando conselhos, o que me fez vivenciar um papel de psicóloga.

Essas identidades atribuídas a minha presença no campo assemelham-se ao que Carvalho (2003, p. 211) aponta em sua pesquisa realizada em uma escola pública em São Paulo.

Em minha construção de interpretações e explicações, foi importante considerar essas identidades, procurar entender a que interlocutora o professor e as professoras estavam se dirigindo e as conseqüências dessa inter-relação sobre suas ênfases, silêncios e repetições. Na verdade cada um desses lugares e sua combinação complexa, refletiam as contradições do lugar ocupado pelo sociólogo num processo de pesquisa como esse: aprendiz e ao mesmo tempo autoridade; confidente que prometia traí-los no momento seguinte, trazendo a público seus depoimentos.

Nesse processo vivenciei também situações que me causaram certo constrangimento, afirmações por parte dos professores como:

“- *Vocês vêm aqui, participam de nossa rotina e depois nada nos trazem como retorno*”. (Profº A)

“- *A universidade está isolada da sociedade, suas pesquisas de nada servem para reelaborar nosso cotidiano, nós aprendemos na prática*”. (Profº B) Ou ainda, resistências principalmente por parte dos professores que muitas vezes sentiam-se no momento da observação de suas aulas, vigiados ou em julgamento. Alguns davam explicações, outros resistiam dificultando a observação.

Durante este período em que lá estive como pesquisadora criou-se relações que resultaram em interações entre os entrevistados e a pesquisadora, experiência por mim transformada em dados posteriormente. Dessas relações surgiram fortemente as relações de poder decorrente dos lugares dos quais estávamos falando, fundamentalmente entre a instituição a qual eu representava que no contexto da divisão do trabalho se apresentava como o trabalho intelectual, a produção de um saber teorizado a partir da realidade observada frente à ênfase que aparece freqüentemente em suas falas ao saber construído na prática vivenciada no cotidiano escolar.

A variedade de dados obtidos neste tipo de pesquisa provenientes de diversas fontes, possibilitou cruzar informações, levantar novos elementos e confirmar ou rejeitar hipóteses.

As opiniões divergentes foram trazidas para o estudo, partindo do pressuposto que: “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.20).

Ao longo da vida fui “picada” pela antropologia, “mordida” pela arquitetura, “enfeitiçada” pela arte, apaixonada pela literatura e, mais recentemente, iniciei este “namoro” promissor com a educação. A sociologia ganhou espaço pela possibilidade de intervenção no social permitido por esta instrumentalização teórica. Com a antropologia veio o encanto pelos trabalhos etnográficos, suas descrições detalhadas e sua linguagem amena e, mais especificamente, para efeito deste estudo, o desejo de desenvolver um trabalho inspirado nas abordagens etnográficas feitas nos estudos de sociologia da educação.

No campo da antropologia, podemos perceber na escola grupos culturais distintos e portanto, diferentes; no campo da sociologia, para além de serem diferentes, eles são desiguais e, é nesse sentido, que caminha meu compromisso com a pesquisa e rigor com relação ao método e técnicas utilizadas para coleta de dados.

Essa interdisciplinaridade latente, combinada com um sentimento de dubiedade presente em todas as instâncias de minha produção intelectual, levou-me a escrever um texto dialogando com duas perspectivas teóricas. Por um lado, apresenta uma escritura árida, visando dar conta da pesquisa sociológica com o rigor científico que o paradigma da Ciência moderna nos impõe. Por outro, pretende um texto mais perceptível à apreciação literária, e nesse sentido, escrever desenhando em letras um ensaio crítico que aponte aspectos da cultura levantada no campo.

Aproximar-me do senso comum, valorizando outros saberes é uma tentativa de contribuir na construção de um outro senso comum, mais crítico e mais esclarecido. É um outro saber científico, mais humano e mais preocupado com a transformação social.

A ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho foi organizado em três capítulos que seguem esta apresentação, nos quais a discussão teórica aparece permeando os dados levantados no campo revelando histórias plurais e práticas singulares.

O capítulo I – **O currículo e as políticas culturais** – Apresenta um diálogo entre linhas teóricas críticas e pós-críticas, vislumbrando o currículo e suas articulações. O conceito de cultura é discutido a partir de diversos autores e áreas de conhecimento. A escola aparece como formadora de uma política cultural e o currículo oculto surge como possibilidade teórica para ler o não dito, o não revelado.

No capítulo 2 – **Os jovens e as expectativas na escola moderna** – Discute-se a

juventude enquanto categoria de análise sociológica, suas diversas correntes teóricas e uma perspectiva do que é ser jovem. O sub-título - A educação que faz diferença trata das diferenças e como ela são construídas e (ou) reforçadas no espaço escolar. Para isso, recupera-se a discussão a partir do conceito de classe na teoria da sociologia da educação, resgata-se a história da construção das diferenças entre homens e mulheres e problematiza as distinções raciais no Brasil.

No capítulo 3 – **A escola e sua concretude** – Apresenta-se a escola a partir de sua história, contada pelos seus habitantes, suas mudanças, tanto no âmbito do espaço físico, quanto no espaço de pessoal (funcionários e professores que passaram por ela). Vislumbra-se a escola no espaço da cidade, mostrando seu território, o lugar social que ocupa, seus arredores, de onde são provenientes muitos de seus alunos. Os jovens são apresentados pelo lugar de onde se originam e vão se mostrando, no dia a dia, com suas diferenças. O cotidiano da sociabilidade juvenil, problematizado, transforma o que era um problema social num problema sociológico, e os dados são submetidos à análise, à luz da teoria trabalhada anteriormente.

Finalizando, traço algumas considerações sobre todo o processo.

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CULTURAIS

Todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS apud OLIVEIRA, 2003, p.53)

“É com o balanço da carroça que as abóboras se amontoam”-, dizia meu pai quando eu era jovem. Visitando a história e remexendo estantes empoeiradas das bibliotecas universitárias fui desvelando discursos teóricos que me possibilitaram pensar a juventude dentro do sistema escolar e conduziram-me a uma reflexão sobre educação, sociologia do currículo e a construção das diferenças no contexto escolar.

Desvendar esses discursos teóricos é um ritual de receber convidados iniciados, para um diálogo no qual as palavras, os discursos, escorregam da prateleira, agrupando-se. Por muitas vezes formam grupos temáticos de discussão e, em meio a eles, atribuo vozes, conduzo o rumo da prosa e aos poucos vai surgindo um outro discurso que uma vez construído, adquire maioria.

Ao desenvolver um trabalho de pesquisa muitas são as inquietudes, angústias, dúvidas e expectativas com as quais convivi desde a elaboração do projeto, as leituras, o trabalho de campo até a redação final. A opção temática feita diz respeito às minhas expectativas e meus objetivos como intelectual com responsabilidade histórica de realizar a crítica social na perspectiva de construir um conhecimento mais amplo e comprometido com a defesa das sociedades democráticas. Ao colocar esses propósitos como meta de minha produção intelectual aproximo-me de Boaventura de Sousa Santos.⁵

Para ele, a ciência moderna é a forma de conhecimento hegemônico tanto no sistema de ensino, como fora dele, porém ela vive uma crise irreversível e outro paradigma virá substituí-la, o autor denomina como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1997, p. 24).

⁵ Sociólogo português que vem desenvolvendo uma crítica a produção científica na modernidade ocidental e afirma estarmos vivendo um período de transição paradigmática entre a ciência moderna e um paradigma emergente ainda por vir. Segundo Santos, a ciência moderna ao desenvolver-se contra o senso comum deixou de lado outros discursos contra hegemônicos, uma vez que só o conhecimento científico se tornou um conhecimento válido. Nessa perspectiva, portanto a produção científica deve ser pensada no sentido de romper com essa ruptura feita com o senso comum recuperando discursos contraculturais e o cientista social precisa estar comprometido com o rigor científico de sua produção e também com a acessibilidade de sua produção discursiva contemplando o universo cultural e linguístico dessas culturas vulgares e subliminares.

As idéias desse autor aparecem neste trabalho como elemento para desenvolver uma crítica mais contundente à produção do conhecimento na sociedade moderna, uma vez que o pensamento dele insere-se numa concepção crítica, assim considerada:

[...] por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a ‘realidade’ ao que existe. A realidade qualquer que seja o modo como é concebida é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que portanto há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação. (SANTOS, 2001, p.23)

Se por um lado, ao colocar-se contrário ao paradigma dominante na ciência moderna ele insere-se na tradição crítica da modernidade, por outro se desvia dela em alguns aspectos, ou seja, a teoria crítica busca estratégias emancipatórias dentro do paradigma dominante. Esse autor desenvolve sua tese dizendo que isso não é possível, uma vez que essas estratégias tendem a se transformar em estratégias regulatórias. (SANTOS, 2001)

Trocando em miúdos, o autor desenvolve seu argumento afirmando que a teoria crítica moderna é subparadigmática ao buscar possibilidades emancipatórias dentro do próprio paradigma que critica. O estatuto e os objetivos da crítica moderna procuram a desfamiliarização, enquanto que para Santos essa desfamiliarização é apenas um momento de suspensão, pois a familiaridade é necessária para a construção de um senso comum emancipatório. Por fim, ele acrescenta que a teoria crítica moderna não se aplica ao grau de exigência com que critica.

Santos argumenta que seria necessário uma outra teoria da história que ao falar do passado lhe devolva a capacidade de revelação, alegando que “só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente.” (SANTOS, 1997, p 17) Essa desestabilização, por sua vez só ocorrerá quando obtivermos um sistema educativo voltado para o inconformismo e a rebeldia.

O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só

suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam.” (Santos, 1997, p.18)

A pedagogia do conflito defendida por este autor propõe alterações na aplicação do conhecimento, o qual na ciência moderna está pautado na técnica desvalorizando aspectos éticos.

Santos (1997) advoga que este é um conhecimento regulatório e não emancipador. Os problemas sociais e políticos na modernidade ocidental convertem-se em problemas técnicos que devem ser resolvidos cientificamente. (SANTOS, 1997). No entanto, ao se olhar para trás pode-se perceber que o potente desenvolvimento científico não resolveu problemas como a fome, a miséria mundial, os desequilíbrios ecológicos e a degradação dos recursos naturais.

Um projeto educativo edificante que conduza à emancipação deve estar pautado no conflito entre o modelo de aplicação técnica e um modelo alternativo. O qual estará fundamentado em características como:

A aplicação do conhecimento deve ser feita por alguém, o qual deve estar comprometido social e eticamente com sua aplicação. Ao contrário dos sistemas modernos cuja aplicação do conhecimento é feita por quem está fora da situação existencial na qual é feita a aplicação, logo não é afetado por ela. (SANTOS, 1997).

Santos (1997) argumenta que o cientista deve envolver-se na luta pelo equilíbrio do poder, tomando o partido daqueles que tem menos poder a fim de revelar argumentos a estes tornando credível seu uso. O know-how ético aparece como prioridade nessa argumentação: “Este conflito ampliado e visto como condição da ampliação do espaço de comunicação e do alargamento cultural ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários grupos em presença.” (Santos, 1997, p.21)

Nas entrevistas realizadas com os professores da escola pôde-se retirar algumas falas que demonstram o envolvimento diferenciado desses professores com a escola e o ensino, como: “– *Não tem compromisso com a educação. Hoje o compromisso é com sua própria sobrevivência. O educador perdeu o sonho. A escola foi abandonada pelo poder público (Profº F) ”*

Nessa perspectiva educacional os cientistas nela inseridos lutam pelo aumento da comunicação e da argumentação e combatem “as formas institucionais e os mecanismos de poder que nela produzem violência, silenciamento e estranhamento.

(SANTOS, 1997, p. 22) Assim, o cientista deve saber falar como cientista e complementarmente como não cientista, nos vários discursos locais.

O conflito como animador de um projeto pedagógico emancipatório se encontra numa perspectiva epistemológica mais ampla, no qual estaríamos vivendo um período de transição paradigmática. Assim seria necessário reconstruir um conflito epistemológico matricial que esteve presente nos primórdios da ciência moderna. O conflito entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação.

O conhecimento-come-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento-come-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade. (SANTOS, 1997,p.24)

A ciência moderna no último século estabeleceu como hegemônico o conhecimento como regulação e dessa forma consolidou a ordem como conhecimento hegemônico e o caos como forma hegemônica da ignorância.

Ao fazer essa afirmação Santos se aproxima da teoria crítica frankfurtiana que postula o resgate da razão emancipatória iluminista como elemento fundamental para a construção de uma pedagogia emancipatória. A escola é vista por esses pensadores como responsável pelo processo de desbarbarização.

Na visão de Adorno e Horkheimer a razão iluminista, desenvolvida pela burguesia nos primórdios da modernidade continha duas dimensões: uma emancipatória e outra instrumental, sendo que a segunda deveria estar a serviço da primeira. A burguesia, ao longo da história se impôs como classe dominante e privilegiou a dimensão instrumental da razão ofuscando sua dimensão emancipatória. (PUCCI, 1995).

[...] tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem (sic) sobre a ciência e sobre a técnica. Mas ao invés disso, liberto do medo mágico, o homem (sic) tornou-se vítima de novo engodo: o progresso da dominação técnica. Esse progresso transformou-se em poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural para conter o desenvolvimento da consciência das massas. (ADORNO, 1996, p.8)

Se por um lado, podemos fazer aproximações da teoria desse autor com a perspectiva crítica na esteira do pensamento frankfurtiano como foi pontuado acima, por

outro lado afasta-se dessa perspectiva quando propõe um dispositivo de comunicação multicultural enquanto modelo emergente de interculturalidade aproximando-se dos pós-estruturalistas e confirmando-se como pós-moderno.

A discussão aqui realizada está orientada no debate da teoria crítica educacional e para isso, conduzo a discussão partindo das considerações tecidas por Moreira (1999) nas quais ele afirma existirem, na atualidade, duas linhas de pesquisa na teoria crítica do currículo: uma de inspiração frankfurtiana, mais fiel às abordagens estruturais que marcaram o neomarxismo e à teoria crítica até a década de 80, e uma outra que se tornou mais visível nos anos 90 que dá ênfase aos estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e as contribuições do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Dessa forma, o autor afirma que a abrangência do discurso crítico o torna mais vulnerável.

Esse controvertido diálogo entre os neo e os pós, atravessa os anos 80 e 90 do século XX e chega ao novo milênio. Nessa perspectiva do diálogo, entre um campo e outro, busquei construir categorias teóricas que possibilitem a análise explicativa da problemática da pesquisa à luz da sociologia do currículo.

É possível desenhar um mapa conceitual que visualize a amplitude da discussão teórica entre a teoria educacional crítica e a pós-crítica. Falar de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência é referir-se a termos e conceitos trabalhados na teoria educacional crítica.

Pensar em identidade, diferença, subjetividade, alteridade, discurso, significação, representação, gênero, etnia, cultura e multiculturalismo, é referir-se a características consideradas pelas teorias pós-críticas. (PADILHA, 2004). Dito isto, vou conduzir a discussão, por vezes revisitando a história, para melhor entender como no seu interior se construíram estas idéias ao longo do tempo, por vezes levantando aspectos que considerei importantes no âmbito destas duas correntes para a análise de meus jovens sujeitos estudantes da escola pública.

1.1 A PLURALIDADE DO CONCEITO DE CULTURA

A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantém separados. (CONFUCIO apud LARAIA, 2003,p.10)

A temática da cultura aponta uma infinidade de conceitos trabalhados e interpretados por estudiosos no mundo todo e de formas variadas ao longo da história. Ao fazer esta imersão no tempo pode-se perceber o fascínio que tal discussão exerce sobre pesquisadoras e pesquisadores de diferentes linhas teóricas e que conduzem a diferentes posições explicativas da realidade social.⁶

A etimologia da palavra cultura deriva do verbo latino *colere* que significa cultivo e cuidado – com plantas, animais e tudo o que se relacionava à terra e a agricultura” (GOHN, 1999, p.23). O senso comum utiliza a palavra como sinônimo de escolaridade, estudo, instrução, conhecimento ou para relacionar ao mundo das artes, do folclore, entre outros.

A antropologia sempre se ocupou da temática cultural e produziu em sua abordagem clássica uma concepção universalista de cultura. Portanto, em sua gênese a antropologia funcionou como um instrumento capitalista ao argumentar pela expansão colonialista. Naquele momento histórico a visão dos antropólogos no campo era de que se necessitava transformar as populações coloniais primitivas e levar a elas o progresso e a civilização, adequando-as ao modelo capitalista, tornando-as consumidoras desse novo e grande mercado internacional.

Esse processo de adaptação a uma nova sociedade em expansão passava pela adoção dos valores de uma nova cultura- uma cultura ocidental branca. (GOHN,1999).

Malinowski abre um novo caminho aos antropólogos ao apontar para a necessidade de considerar o contexto cultural, nos quais se dão os fenômenos sociais e como Lévi Strauss percebem a cultura como constituída de sistemas de símbolos que articulam significados.

A antropologia contemporânea retoma a concepção de diversidade cultural e com isso dá à noção de cultura um caráter humanizador, trabalhando um conceito relativista de cultura. A tentativa de superação da dicotomia entre particularismo e universalismo será a responsável por esta concepção relativista de cultura que propõe a “existência de um princípio ético que afirme a dignidade de cada cultura e preconize o

⁶ Gohn (1999) aponta uma lista imensa de autores que trataram esta temática no século XX. Entre os clássicos Podemos citar: M. Weber, K. Manheim, M. Mauss, R. Park, G. Simmel, ^a Gramsci, Lukács, L. Munford, Lévi Stauss, Taylor, Malinowski, entre outros. Na contemporaneidade a autora aponta os trabalhos de: Gueertz, Bourdieu, Barthes, Giddens, Jameson, Habermas, Sennet, Morin, Adorno e W. Benjamim. Entre os brasileiros, Mário de Andrade, Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Fernando Azevedo, Silvio Romero, Euclides da Cunha, Florestan Fernandes, Roque de Barros Laraia, Roberto da Matta, Darcy Ribeiro, Simon Schwartzman, Renato Ortiz, Muniz Sodré dentre outros.

respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes” (CUCHE apud PADILHA, 2004 p.188).

Dentro da antropologia podem-se encontrar outras correntes teóricas que apresentam distintas concepções de cultura. Interessa-me aqui dar ênfase à importância desses estudos como instrumento de análise da realidade escolar.

No caminho trilhado por Weber, pensando a cultura como um conceito semiótico, encontra-se Geertz. Para ele, o ethos de um povo “é o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticas - e sua visão de mundo – o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas idéias mais abrangentes sobre a ordem” (GEERTZ, 1989, p. 103).

Geertz percebe a humanidade enredada em uma teia que foi tecida pelas mulheres e homens que a compõem, a qual ele chama de cultura. Decifrar os significados desta teia é construir uma ciência interpretativa na busca dos significados.

A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do continente dos significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea. (GEERTZ, 1989, p.31)

Bourdieu (1998) também se ocupou de pensar a cultura relacionando-a com a estética e a construção de gostos e valores. Para esse autor, a escola transforma o capital cultural em dom natural e com isso legitima o processo de exclusão social realizado nela. Esse capital cultural refere-se ao nível cultural dos seus antepassados, possibilidades de acesso a bens culturais, tais como: música, cinema, teatro. Os jovens das camadas mais elevadas, detentores desses saberes, desenvolvem também uma habilidade lingüística que acaba por resultar no êxito escolar.

Dessa maneira, ficam fora da escola aqueles/as que não possuem a cultura valorizada nela. A violência simbólica realizada impõe uma cultura de valores e padrões estéticos e de linguagem que são comuns apenas a uma determinada classe ou fração de classe.

Na perspectiva de Bourdieu, a cultura, definida por gostos e formas de apreciação estética, é central ao processo de dominação: é a imposição da cultura dominante como sendo a cultura que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna não à imposição pura e simples, mas a sua suposta deficiência cultural. A escola tem um papel importante na reprodução desta relação de dominação (SILVA, 2000a, p.32).

A escola reproduz a cultura dominante ao manter a proximidade da cultura escolar com a cultura da elite. Dessa forma, os alunos/as das camadas populares não são contemplados, não há indício de pertencimento social. A postura corporal, a indumentária, o estilo ao se expressar, e até mesmo o sotaque se tornam elementos que orientam a avaliação feita pelos mestres.

Bourdieu (1998) afirma que uma cultura aristocrática é legitimada na escola e isso está presente fundamentalmente na linguagem. Os professores acabam por trabalhar com uma cumplicidade entre aquele que ensina e aquele que é ensinado e as avaliações escolares consagram o privilégio cultural. O domínio da linguagem ‘cultura’ imposta pela classe dominante e os inteligentes e dotados também aparecem entre os membros dessa classe, os quais conseguem decifrar com maior tranquilidade e melhor desempenho os códigos estabelecidos nas avaliações.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo exigida. [...] mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. (BOURDIEU, 1998, p.53)

Muitos foram os campos de estudo que optaram pelo estudo da cultura além da antropologia, como a história, a filosofia, a psicologia social, a lingüística, a política, entre outros

No campo de estudos marxistas vários estudiosos trataram da cultura relacionada a discussão de consciência, como Lukács e Goldmann. No trabalho desses teóricos, a cultura funciona como propulsora de estratégias para a ação. Na esteira do pensamento marxista, outras interpretações de cultura aparecem pensando-a como força social transformadora, é o caso de Gramsci e Hobsbawm. (GOHN, 1999).

Para a análise neomarxista, a cultura é analisada como parte da super-estrutura, ou seja, como pertencendo àquelas esferas sociais que se distinguem da base econômica: as instituições jurídicas e políticas, a ideologia, a educação (SILVA, 2000a, p.32).

Na sociologia, Roger Bastide, na década de 1940, pensava a cultura não como algo cristalizado, mas como algo que orientaria uma memória coletiva que ao ser consultada poderia promover mudanças sociais, fruto de uma psique coletiva. [...] a memória coletiva era vista como uma fonte de estruturação e orientação da cultura. (GOHN, 1999, p.30). Na sociologia, a discussão acerca da cultura aparece frequentemente ligada à idéia de mudança social e portanto, gira em torno da luta por uma nova cultura.

Schwartzman (1997, p.46) afirma que:

A sociologia sempre desconfiou do uso da cultura como fator de explicação dos fenômenos sociais, e por boas razões. Dizer que cada povo tem sua cultura, e que por isso são diferentes, é deixar de lado precisamente o que queremos entender, as diferenças.

Uma teoria sociológica da cultura, segundo este autor, trabalhará com a idéia de que na sociedade os indivíduos compartilham crenças e valores orientados por sua cultura. Os modos de vida apoiam-se na estrutura social e esta seria formada por duas premissas básicas: “ a intensidade das relações de solidariedade entre os indivíduos (a força do grupo, ou da comunidade) e o contexto mais ou menos estratificado, as estruturas de diferenciação, autoridade e hierarquia em que os grupos se inserem” (SCHWARTZMAN , 1997, p.47)

Modos de vida são em última análise, estratégias de organização e ação social e, como tais, sujeitas a serem adotadas ou deixadas de lado conforme a situação das pessoas que as adotam. (SCHWARTZMAN, 1997, p.47)

Existe uma relação extremamente íntima entre educação e cultura. Ao se pensar a cultura em seu aspecto semântico percebe-se uma tensão entre, de um lado, uma faceta coletiva e de outro uma faceta individual. Como coletiva, pensa-se a cultura vista pelas ciências sociais contemporâneas – traços, características, modos de vida de um determinado grupo. Por outro lado, a cultura pode ser vista de maneira individual, elitista como algo que se relaciona com um espírito cultivado.

Quando se aborda a questão da transmissão cultural na escola, precisa-se de uma definição que não seja tão global como a primeira e nem tão restrita como a segunda. (FORQUIM, 1993). Nesse sentido, Forquin (1993, p.12) contribui ao dizer que a transmissão cultural na escola significa:

Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Pode-se perceber até aqui, que embora os esforços desenvolvidos em alguns campos de conhecimento, até meados da década de 50 do século recém findado, predominaram na teoria cultural “uma noção de cultura defendida por Mathew Arnold – um corpo de conhecimento que ele identificava como ‘o melhor que se pensou e disse no mundo’ e que estaria em oposição a tudo aquilo entendido como ‘os progressos’ da civilização” (COSTA, 2002, p. 135).

Nos últimos anos as preocupações relativas às questões culturais se intensificaram certamente devido às transformações, sociais, políticas e econômicas que instalaram uma nova ordem mundial e a crítica aos modelos dicotômicos de cultura se acentuaram.

A contribuição dos estudos culturais é de fundamental importância ao apontar para “as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais, no que se referem à etnia, sexo, divisões de gerações e de classes, dentre tantas outras” (COSTA, 2002, p.138). É na cultura que acontecem tais divisões e também nela que se estabelesem as resistências e as lutas por outros significados culturais.

Nesse estudo rejeito uma única noção de cultura e compartilho com os autores que inspirados na construção realizada pela antropologia contemporânea pensam a cultura enquanto um conceito relativista. Esse olhar sobre a cultura nas diferentes vertentes da teoria educacional crítica e pós-crítica nos fornece um espaço para nos movimentarmos no âmbito da teoria.

Assim, posso afirmar que minha tentativa de demarcar um terreno mais amplo da concepção de cultura passa, fundamentalmente, por rejeitar qualquer concepção de cultura pensada como universal. Ao olhar a escola, e vivenciá-la como pesquisadora durante o tempo em que lá estive, foquei meu olhar sobre a cultura lá produzida e aproximei-me da teorização introduzida pelos estudos culturais, no qual cultura envolve poder e produz assimetrias no que se refere às capacidades individuais e de grupos sociais ao definir e satisfazer suas necessidades. (JOHNSON, 2000).

Dessa forma, minhas análises estão baseadas nas discussões realizadas nesse campo e que, por sua vez, está inspirado nas relações entre cultura, conhecimento, saber e poder.

Na perspectiva dos estudos culturais

[...] a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade (SILVA, 2000a, p.32).

Os estudos culturais estabelecem uma conexão entre trabalho intelectual e trabalho político. E a aproximação acontece na cultura, ou seja, ao redefinir a cultura e retirá-la do singular, atribui-se a ela um caráter político. Os estudos feministas, os estudos sobre racismo são arenas da política cultural e no cerne da questão existe a relação entre cultura e poder.

As pedagogias culturais vão formatando nossa identidade, na medida em que envolvem nosso desejo, capturam nossa imaginação e vão construindo nossa consciência. Isso significa que há pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições educacionais, estruturados de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo (COSTA, 2002, p.144).

No que se refere à questão metodológica a ênfase dos estudos culturais recai sobre os estudos qualitativos devido ao interesse nos valores e sentidos vivenciados. O significado da cultura, nesta perspectiva, é ampliado e toma-se como ponto de partida as estruturas sociais (de poder) e o contexto histórico como elementos fundamentais para a análise, deslocando “o sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas” (ESCOTEGUY, 2000, p.143).

É um projeto de pensar através das implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que inclua atividades e significados da gente comum, precisamente esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista de cultura a que governa (BARKER & BEZZES apud ESCOTEGUY, 2000, p.150)

Seguindo essa linha de reflexão me aproximo de Costa (1999) quando se refere ao currículo não apenas como conjunto de disciplinas, métodos, entre outros., “mas concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetus que não são casuais” (COSTA, 1999, p.41).

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres no mundo (COSTA, 1999, p.41).

O currículo é o terreno no qual a cultura vai ser debatida, praticada ou ocultada. A maneira como esse currículo é exercido no fazer pedagógico de cada professor/a é preciso ser complexificado e analisado para que seja possível perceber tudo o que está sendo ensinado. Para além do que está escrito e planejado existem posturas e ordenamentos espaciais e temporais que também ensinam. É necessário problematizar o currículo e as práticas, muitas vezes ocultas por trás dele, mas que no dia a dia das vivências escolares contribuem na elaboração de visões de mundo. Assim o currículo é um terreno eminentemente cultural, onde se estabelecem disputas culturais.

1.2 O CURRÍCULO NA ABORDAGEM CULTURALISTA

O currículo apresenta-se etimologicamente como um curso a ser seguido, conteúdo a ser estudado, no qual a construção social não estava contemplada, ou seja, não aparece como problema.⁷ Estudos na história da educação realizados por Hamilton (1992) apontam para a origem da palavra currículo paralelo ao processo de escolarização e o surgimento da classe.⁸ Esse autor sustenta que a intersecção entre “as pedagogias de classe e um currículo baseado na seqüência e prescrição é nítido”. (HAMILTON apud GOODSON, 2001, p. 33) Porém ao transpô-lo para a dualidade – pedagogia e currículo – da modernidade seria necessário transpor também o sistema classe para sala de aula.

Essa transposição da classe para a sala de aula no processo de escolarização remonta ao tempo histórico das sociedades pré-industriais, o que torna perceptível a estreita relação entre a escolarização e a mudança na forma de produção das famílias pré-industriais. Pode-se afirmar, no entanto, é que mesmo antes do surgimento da

⁷ “ A palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, *correr*, refere-se ao curso ou (carro de corrida).” (GOODSON, 2001, p.31)

⁸ “Divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos.” (GOODSON, 2001, p.31)

palavra currículo, professores e professoras do mundo inteiro e em todos os tempos e lugares sempre estiveram envolvidos/as com o currículo.

As teorias tradicionais do currículo atêm-se às questões de organização e método, priorizando aspectos como: didática, planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem. (PADILHA, 2004).

Fazendo uma incursão pela Sociologia da Educação, as idéias e reflexões de Tomaz Tadeu da Silva⁹, podem ressignificar tal discussão. Esse importante pesquisador brasileiro vem desenvolvendo um trabalho pioneiro no Brasil, contribuindo para o desenvolvimento dos discursos críticos e pós-críticos acerca da escola e do seu papel para a produção e a reprodução de saberes incorporados em práticas escolares.

Ao recuperar a tradição teórica da Sociologia da Educação, Silva argumenta que a partir desta área de conhecimento pode-se realizar leituras particulares que permitem perceber a escola como um local de fundamental importância na moldagem das consciências e na preparação de diferentes tipos de subjetividade, contribuindo assim para a inculcação de idéias, valores, estilos de vida que de alguma forma representam uma posição ideológica. (SILVA, 1992, p.15).

Silva (2002) afirma, sobretudo, que o termo currículo tal como ele é utilizado na atualidade sofreu influência da literatura americana. As primeiras décadas do século XX vieram acompanhadas da crescente expansão industrial e com isso a produção em larga escala complexificou as relações entre patrões e empregados. Novos valores, novas práticas sociais e uma outra concepção de sociedade foram difundidos e ampliados.

O número cada vez maior de imigrantes nas grandes cidades americanas ameaçava a cultura americana pertencente às camadas médias, brancos e católicos, tornando-se necessário “consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos

⁹ Tomaz Tadeu da Silva - Realizou sua tese de doutoramento junto à Universidade de Stanford em 1984 com o trabalho - *Pedagogy and social class in a Brazilian urban setting*. Publicou em 1990 – *O que produz e o que reproduz em Educação - Ensaios de Sociologia da Educação*. Desde então tem publicado um número considerável de livros e artigos e ainda, organizado publicações no campo do que chamou de *Teoria Educacional Crítica* envolvendo a temática do currículo e suas relações com a sociedade, a cultura e o poder. Nessas publicações Tomaz Tadeu traduz inúmeros artigos de pesquisadores de vários lugares do mundo trazendo para a literatura brasileira a discussão presente em outros países. Entre os autores traduzidos por ele estão: Peter Mc Laren, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Mário Díaz, Michae Appel, entre outros.

imigrantes as crenças e comportamentos dignos de serem adotados.” (MOREIRA; SILVA, 2001,p.10)

O campo de estudos do currículo tem sido relacionado desde sua origem à categoria de controle social e eficiência social. Desde seu surgimento na virada do século, várias tendências permearam esse campo. A partir da Conferência da Universidade de Rochester, em 1973, criou-se a necessidade de reconceituar o campo de estudos do currículo. Os autores lá reunidos demonstraram insatisfação frente às desigualdades sociais e ao papel da escola e do currículo enquanto reprodutores da estrutura social. Assim, as mais diversas linhas teóricas como o neomarxismo, a teoria crítica da escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova sociologia da educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia ocuparam-se em desenvolver discussões acerca das questões curriculares. (MOREIRA; SILVA, 2001).

Na perspectiva do diálogo proposto, pode-se perceber nesse momento da produção das teorias curriculares, que há claramente uma tendência de se pensar o currículo como um espaço mediado pela cultura.

A aproximação entre o pensamento pós-moderno em educação e uma das vertentes da teoria crítica, a da nova sociologia da educação (NSE)¹⁰ está na contestação do que é transmitido como conhecimento de maneira geral e como conhecimento escolar. O currículo na visão da NSE também é uma invenção social e para melhor entender esse processo, seria necessário investir em pesquisas que possibilitassem visualizar os interesses e valores embutidos na construção dos currículos.

Na NSE, argumentava-se que o currículo mantinha estreitos vínculos relacionados a interesses e poder, porém esses interesses e esse poder não estavam claramente identificados. Pensava-se de maneira mais genérica – interesses da sociedade capitalista por exemplo. Na teoria pós-moderna torna-se mais claro quem são os interessados na construção do currículo e na adoção de práticas sociais específicas.

[...] toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna que é colocada sob suspeita como eurocêntrica, falocêntrica, racista – problematização que inclui as próprias idéias de razão, progresso e ciência.(SILVA, 1993, p.125)

¹⁰ A Nova Sociologia da Educação surge na Inglaterra com os sociólogos do Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres que passaram a encarar a Sociologia da Educação como uma Sociologia do conhecimento escolar, uma Sociologia do currículo. (MOREIRA & SILVA, 2001)

Santos (1997) argumenta que na modernidade criou-se uma trajetória entre a ignorância e o conhecimento. E esse movimento de um ponto ao outro como um movimento de seqüência temporal.

O conhecimento-como-regulação se tornou hegemônico, houve uma recodificação dos próprios termos, e o que era saber no conhecimento como emancipação transformou-se em ignorância, e vice versa, o que era ignorância transformou-se em saber, ou seja, a solidariedade virou caos e o colonialismo tornou-se ordem.

Se há continuidade por um lado, por outro há também ruptura. A questão colocada neste momento é como se dão as rupturas? E como o pensamento educacional crítico deixa de ser moderno e estruturalista para se tornar pós-moderno e pós-estruturalista?

Desde Michael Young (um dos precursores da NSE) até Michael Apple sempre que se faz a crítica parte-se da premissa de que existe uma educação certa. A existente é vista como errada, distorcida e atravessada por uma ideologia que pressupõe uma sociedade e logo a pedagogia aparece para reforçar e reproduzir essa estrutura social. Toda esta visão distorcida de Educação pressupõe uma outra “correta” que educará para a emancipação e para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Nos relatos modernos da sociologia da educação crítica percebe-se que há uma possibilidade de superação do estado ideológico. A visão ideológica do mundo social está fundamentada nos interesses da classe dominante, logo, superá-la pressupõe uma visão desinteressada.

Na crítica pós-moderna nada disso se sustenta, porque tanto num caso como no outro, supõe-se a existência de uma metanarrativa, e é contra isso, fundamentalmente, que o pensamento pós-moderno se rebela. “No relato pós-moderno é a utilização de metanarrativas que acaba por ser opressiva e totalitária, ao subordinar a complexidade e variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais”. (SILVA, 1993, p.126).

Na concepção teórica da sociologia crítica de orientação neomarxista há uma visão ideológica do mundo social, falsa ou invertida, e que está a serviço de uma camada social dominante. Assim, grande parte da teorização crítica em educação tem se centrado em demonstrar a falsidade ideológica do discurso sobre a educação e o mundo social e político veiculado na escola.

Essa interpretação pressupõe, na visão pós-moderna, uma noção de verdade escondida por detrás da ideologia. “[...] não existe um discurso ‘falso’ e um discurso ‘verdadeiro’ sobre a realidade. Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem ‘regimes de verdade’, tem efeitos de verdade” (SILVA, 1993, p.127).

Santos (1997) aponta uma outra perspectiva, que me parece fazer a intersecção nesse controvertido debate, ao propor uma pedagogia do conflito como projeto educativo emancipatório. A aprendizagem dos conhecimentos conflitantes possibilitaria a desestabilização de imagens passadas de conflitos sociais e poderia gerar a indignação e a rebeldia.

1.3 PROBLEMATIZANDO A DIFERENÇA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE

Autores como: Hall (2002), Giddens (1991), Silva (2000) Harvey (1998) apontam para o processo de globalização como uma intensificação das relações sociais numa escala mundial, atravessando fronteiras, encurtando distancias, dando um outro dimensionamento no que se refere ao tempo-espaço. Este mundo interconectado cria um distanciamento da idéia sociológica clássica de sociedade, na qual ela significa um sistema limitado. A aproximação deveria se dar a partir de novos arranjos sociais organizados ao longo do tempo e do espaço. O que mudou foi o que se entende por distância.

Olhando para trás, para a história, pode-se perceber que a trajetória da sociedade capitalista acelerou o ritmo de vida ao mesmo tempo em que conseguiu vencer distâncias, ultrapassar barreiras espaciais de tal forma que o mundo parece ter encolhido sobre nós.¹¹

[...] no âmbito global e nacional, a redução do tempo e do espaço alterou radicalmente a forma como o poder e a riqueza das corporações multinacionais moldam culturas, mercados e infra-estruturas materiais de todas as sociedades, mesmo que com resultados distribuídos de forma desigual (GIROUX, 2003, p.18).

¹¹ Esta noção de tempo e distância relacionada a uma idéia progressista e um sentido iluminista de tempo e espaço foi radicalmente alterada a partir de 1848. “O sentido do tempo físico e social, tão recentemente formulado no pensamento iluminista, começou outra vez a se desfazer” (HARVEY, 1998, p.238) abalando outras certezas como a natureza do espaço e o significado do dinheiro. Essas transformações tiveram repercussão nas artes e na literatura criando uma crise de representação.

Se por um lado, a globalização é concebida como a expansão dos mercados, potencializando a economia mundial, por outro, ela reduz a capacidade de ação dos atores sociais e políticos de maneira geral quando desestabiliza a idéia de nação.

Hall (2002) aponta para uma mudança diferenciada na estrutura das sociedades nessa virada de milênio.

[...] Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero e sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2002, p.3)

Por outro lado, cresce a visão do discurso com um dispositivo lingüístico pelo qual a realidade é definida, deslocando “o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social.” (SILVA, 2000, p.248).

A própria “conscientização” tão apregoada pelas pedagogias libertadoras são vistas sob este olhar como vinculada à hipótese de uma “consciência unitária e autocentrada, embora momentaneamente alienada, e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada.” (SILVA, 2002 p. 249).

O pós-estruturalismo crítica o sujeito autônomo e humanista e com ele um núcleo de subjetividade e uma suposta auto-identidade, uma essência natural. (SILVA, 2003). Esta idéia de um sujeito masculino, centrado, unificado é derivada do iluminismo e aparece com força na teoria educacional crítica de inspiração frankfurtiana.¹² Este sujeito iluminista tinha como centro do eu a identidade do indivíduo.

Hall (2002) aponta os movimentos da história que contribuíram para a construção do conceito de sujeito moderno.

[...] a Reforma e o protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o humanismo. Renascentista, que colocou o homem (sic) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza; e o iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada. (HALL, 2002, p.26)

¹² Os teóricos de Frankfurt fortemente influenciados pelo conceito de esclarecimento de Kant cultivaram uma utopia, a do resgate da razão como esclarecimento e libertação.

A leitura do autor leva à constatação de que a história ocidental moderna foi constituída a partir dessa concepção de sujeito. Por outro lado, reforçando esse argumento, a tradição do pensamento educacional crítico em suas distintas correntes pedagógicas, privilegia esse papel central do sujeito a ser desenvolvido em suas mais variadas potencialidades.

É a dicotomia presente, tanto nas pedagogias da repressão, quanto nas pedagogias libertadoras que dão sustentação a esse sujeito, “desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrou ilusória.” (SILVA, 2000, p.248)

Ao apropriar-me de alguns aspectos trabalhados pelas teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas o faço por achar necessário considerar, para efeito de uma análise crítica, aspectos levantados pelos estudos feministas que forçosamente levaram as teorias críticas a conceberem às questões de gênero uma importância fundamental na produção das desigualdades sociais.

Os estudos realizados a partir de uma pedagogia feminista¹³ vêm mostrando ao longo de sua trajetória que a sociedade capitalista não está estruturada somente através da produção econômica, mas também pelo patriarcado. Logo, esta perspectiva teórica que visa pensar um pós-curriculo orienta-se no debate dos estudos de:

[...] classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputa entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integristismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. (CORAZZA, 2002, p.103)

Nesse sentido é necessário recuperar, para a discussão, a concepção analítica dos estudos culturais. O caráter político dessa abordagem teórica é enfatizado por Silva da seguinte forma “Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os estudos culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagens nessas relações.” (SILVA,2002, p. 134). Esta afirmação remete à outra, a de

¹³ Uma Pedagogia Feminista propõe, entre outras coisas uma reviravolta epistemológica enfatizando que o mundo social está estruturado de acordo com formas masculinas de pensamento e conhecimento. Na análise feminista a ciência é masculina e dessa forma ao tratarmos de educação não se trata apenas de acesso, mas de perspectiva. O currículo escolar existente é claramente masculino e reflete a expressão da cosmovisão masculina. (SILVA, 2002)

que esta perspectiva teórica pretende atuar como instrumento de transformação através de suas análises.

Nessa linha, teórica pode-se conceber o currículo enquanto um campo de luta, um território de contestação, um campo cultural sujeito a disputa em torno das significações colocadas por diferentes grupos. O que distingue os estudos culturais das análises realizadas pela nova sociologia da educação é a ênfase no papel da linguagem e do discurso no processo de construção social e cultural. “Finalmente uma análise cultural não deixaria de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais” (SILVA, 2002, p.135).

Sob esses aspectos os estudos culturais aproximam-se de Gramsci em sua teoria da hegemonia: o terreno da cultura é do confronto entre diferentes numa prática sutil, um jogo bipolar, na qual por vezes a cultura hegemônica conquista o consentimento e em outros momentos a cultura popular resiste e subverte a cultura hegemônica. (ESCOSTEGUY, 2000).

Feitas essas ponderações sobre as continuidades e descontinuidades presentes no pensamento moderno e nas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas é importante destacar as considerações de Silva sobre a Sociologia e a Teoria crítica do currículo.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2001, p.8.)

A sociologia do currículo discute no plano teórico as relações entre estrutura social e currículo e investiga as implicações que se referem à cultura, o poder, a ideologia e o controle nele manifestados.

As contribuições da nova sociologia da educação inglesa foram importantes no desenvolvimento da sociologia do currículo e suas formulações tornaram-se referência para todos os pesquisadores interessados em “compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo”. (MOREIRA; SILVA, 2001, p.20).

Dessa forma, tornou-se impossível pensar uma teoria curricular apenas preocupada com a organização do conhecimento escolar, nem tampouco encarar o conhecimento recebido de forma ingênua.

O currículo, tal como está colocado e organizado nas escolas para além de produzir relações assimétricas de poder no cotidiano escolar, aparece como um território de luta, uma arena política, na qual valores e significados são ora contestados por práticas sociais de resistência, ora reforçados por outras práticas que levam à conformação com a ordem vigente.

Santos (1997) pode contribuir nessa discussão ao ampliar a problematização da educação além dos limites do que estava proposto na modernidade, o equilíbrio entre regulação e emancipação. Ele argumenta que o conflito ultrapassa a questão epistemológica e é antes de tudo, um conflito cultural.

Na modernidade, podemos visualizar no campo da educação um mapa cultural, no qual a cultura eurocêntrica ocupa grande parte e, marginalmente, na periferia, outras culturas são desenhadas, tal como as culturas indígenas, a cultura negra e de minorias étnicas. Santos está afirmando, portanto, que sob esse olhar não existe conflito cultural, ou seja, ele é um conflito solucionado a partir da superioridade da cultura ocidental sobre as outras culturas.

A relevância da temática do currículo, portanto, passa fundamentalmente pela necessidade de trazer para o centro do debate a discussão da integração das minorias sociais no processo de escolarização, o que pressupõe uma educação multicultural e “[...] por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade” . (SACRISTÁN, 1999, p. 82).

Os movimentos sociais têm demonstrado, nas últimas décadas, que os diferentes grupos sociais e culturais apresentam dinâmicas próprias na construção histórica, o que de certa maneira faz com que outros eixos da dinâmica social ganhem importância, tal como etnia, gênero, idade e religião.

O sujeito (pós) moderno é o resultado do cruzamento dessas múltiplas dinâmicas e das múltiplas culturas que o contém. Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais as relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual o seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central tanto da teoria social quanto da política (SILVA, 1999, p.195)

Nesse sentido, a educação funciona como facilitadora da introdução de uma política cultural. O currículo não se manifesta dessa ou daquela maneira deliberadamente, ou seja, o conjunto de conhecimentos agrupados no currículo de uma escola, ou de uma nação, faz parte de uma seleção estabelecida por alguém, por um grupo e que certamente possui uma concepção que por sua vez está relacionada a valores e significados que esse grupo que realizou a seleção tem como verdadeiros.

Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 2001a, p.60)

Toda a imposição de significados exclui uma gama de outros significados, o que Bourdieu (2001) se refere como arbitrário cultural e que é imposto através da violência simbólica realizada na escola.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam [...] (BOURDIEU, 2001, p.11)

O sistema institucional distribui valores ideológicos, mas não se resume a isso. Ele também trabalha o conhecimento como produção de uma mercadoria que é necessária à manutenção da sociedade capitalista, mantendo assim as composições econômicas, políticas e culturais vigentes, o que Appel (2001,p.45) chama de conhecimento técnico como “tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente”. Ressaltando a natureza profundamente política do debate educacional, ou seja, de que as questões relativas à educação sempre estiveram ligadas aos conflitos de classe, raça, sexo e religião.

A teoria educacional tradicional vê nesse par (currículo e cultura), uma dupla inseparável, pois é através do currículo de forma institucionalizada que se transmite a cultura dominante a uma dada sociedade. Segundo Silva e Moreira (2001), a teoria

educacional crítica tende a manter essa tradição por um lado, e por outro, apresenta mudanças significativas.

Na perspectiva da teoria crítica, a cultura não é um terreno imóvel, homogêneo e unitário. Ao contrário, há campos de produção ativa e campos contestados. Dessa maneira, a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. “[...] A cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais”. (MOREIRA; SILVA, 2001, p.27). Assim, na teoria crítica, o currículo não é visto como o terreno onde se dá a transmissão de uma cultura incontestada, ao contrário ele é o campo no qual se criará e produzirá culturas.

A categoria classe deixa de receber prioridade antecipada e passa a integrar sofisticada matriz analítica composta por três dinâmicas sociais: classe, gênero e raça; e três esferas: cultura, economia e política. Ao pesquisador, cabe compreender como tais dinâmicas e esferas se inter-relacionam no currículo e na escola. (MOREIRA, 1999, p. 14)

Podemos dizer que a idéia de poder apresenta-se como central no campo da teoria educacional crítica e manifesta o seu caráter político. O poder está implicado em relações de poder, relações estas, que vão estabelecer marcas divisórias separando diferentes grupos sociais.

Nessa concepção teórica não é possível pensar uma cultura da sociedade como universalmente aceita e, portanto, necessária de ser repassada às novas gerações pelo currículo escolar. Pode-se perceber que a cultura trata-se de um território em conflito, disputando significados da vida em sociedade. (MOREIRA; SILVA, 2001). A contestação demonstra que o poder não se instala de forma a realizar passivamente suas intenções, pelo contrário, ele gera resistências e conflitos.

[...] o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re) produções de significados e sobre suas práticas específicas (DÍAZ, 1998, p.15).

Apple (2001) ao desenvolver suas idéias sobre ideologia e currículo alerta para a importância de compreendermos as maneiras pelas quais as relações de dominação, sejam materiais ou simbólicas operam sem implicar no acionamento de resistências.

Analisar o modo como operam interesses ideológicos conservadores nos permite desenvolver forças de atuação contra-hegemônica na educação.

Nesse sentido precisamos ampliar nosso olhar para além das questões de classe, percebendo as relações de gênero e as questões de raça operantes em nossas instituições de ensino. Como estão se construindo caminhos que conduzem essas novas gerações para o avanço ou para o retrocesso.

[...] o fato de que discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas – de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços – intelectuais e práticos – nenhuma outra merecerá . (APPLE, 2001, p.41)

A sociologia crítica desse autor se aproxima daquela orientada pelos neomarxistas quando utiliza a ideologia como questão central da sua análise e a categoria de resistência como possibilidade de luta no campo da política cultural realizada na escola. Por outro lado, coloca como objetivo a ser alcançado um processo livre, “enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e valores.” (APPLE, 2001, p.51)

[...] – enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina o bem comum (APPLE, 2001, p.41)

A relevância das teorizações acerca do currículo e do seu papel como formador de valores, crenças, subjetividades nos ensinamentos transmitidos na escola tornaram-se de fundamental importância para o desenvolvimento de uma concepção de educação que contemple distintas culturas, distintos sujeitos e trabalhe em torno de um projeto de sociedade mais democrática, justa e igualitária.

1.4 A escola como formadora de uma política cultural

Nesse diálogo entre os neo e os pós, na busca de um caminho singular para compreender a escola como formadora de uma política cultural, trago como necessária para essa discussão a crítica de Henri Giroux¹⁴. A pedagogia crítica desse autor traz para discussão uma leitura sobre a prática pedagógica e uma proposta revolucionária de alterar essas práticas.

Giroux com sua pedagogia radical é, antes de tudo, um militante da educação, como colocou Paulo Freire no prefácio do livro *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, referindo-se ao seu trabalho.

Seu pensamento não permite àqueles que se aproximam ficarem indiferentes. [...] sua paixão [...] não é nem o idealismo subjetivista nem o objetivismo mecanicista, mas uma imersão crítica na história. Esta é a razão de ser da pedagogia que ele propõe (FREIRE apud PUCCI, ZUIN, 1999, p.28).

Giroux & Mc Laren (2001) desenvolvem seu trabalho em torno de uma pedagogia crítica como forma de política cultural argumentando que são necessários criar métodos de análise que considerem a complexidade do comportamento humano e não partam do pressuposto que as experiências vividas possam ser inferidas por determinações estruturais objetivas, como as de natureza econômica.

O modo pelo qual indivíduos e grupos mediatizam as formas culturais apresentadas por tais forças estruturais e ao mesmo tempo nelas se situam é em si mesmo uma forma de produção, e precisa ser interrogada por métodos de análise conexos, porém diferentes entre si. (GIROUX & MC LAREN, 2001, p. 145)

A perspectiva de análise desenvolvida por esses autores aponta a necessidade de “reconhecer as formas subjetivas da vontade política e da luta que dão sentido às vidas aos alunos.” (GIROUX & MC LAREN, 2001, p. 145). E ainda, considerar o discurso das culturas vividas, ou seja, buscar as formas pelas quais são registradas na memória, histórias e narrativas.

¹⁴ Este autor influenciado pelas análises marxistas tentou evitar a rigidez dos enfoques mais deterministas dessa corrente teórica e optou por utilizar os conceitos trabalhados pelos teóricos da escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse)

Trazida como possibilidade de análise nesse trabalho, perceber a escola como formadora de política cultural considerando as experiências vividas no cotidiano, pressupõe considerar as histórias e experiências dos jovens sujeitos desse estudo como formas particulares de produção a fim de trazer à luz os discursos silenciados pela cultura dominante. Dando ênfase para que sejam desvelados os discursos e práticas sociais imbricados em relações de poder que geram desigualdades sociais privilegiando e restringindo alunos/as no que se refere à classe, etnia e gênero.

Giroux, vai argumentar contrariamente as perspectivas técnicas e empíricas, fazendo a crítica da racionalidade instrumental e utilitária e o positivismo das correntes que dominavam os estudos sobre currículo. (SILVA, 2002) Desenvolve o conceito de resistência para trabalhar sua teorização crítica sugerindo que “existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle”. (SILVA, 2002, p.53)

Sua intenção é apontar para uma visão de currículo como política cultural. Esse autor, demonstra uma preocupação com os reducionismos e determinismos recomendando “a apropriação crítica e seletiva dos conceitos básicos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo” . (MOREIRA, 1999, p.8). No entanto, alerta para que não se desvie a atenção do que se refere ao poder e a política.

A expressão política cultural vem sendo utilizada para referir-se às estratégias políticas implicadas nas relações entre discurso e poder. Em geral, diz respeito a como as identidades e as subjetividades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas daquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem. A escola, o currículo e o livro didático são exemplos de arenas da política cultural onde os embates identitários se dão segundo formas assimétricas de poder. (COSTA, 2002, p. 139)

Entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias. (MOREIRA, 1999, p.10)

Ressignificando elementos da teoria crítica frankfurtiana, Giroux aponta algumas categorias potencialmente pedagógicas: A crítica dialética, para os frankfurtianos apresenta-se como fundamental frente a um processo de emancipação. “Por ela os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua situação enquanto

classe, no contexto de exploração e subordinação capitalista”. (PUCCI, 1995, p.48). A negação da negação, numa perspectiva da crítica contribuir na formação do pensamento crítico interessado na mudança social. Pela reflexão crítica que é por si só uma ação educativa resgata-se a busca da autonomia na luta pela emancipação.

Uma visão radical de pensamento seria conhecimento que instrui os oprimidos a respeito de sua situação de grupo, como dominados; que os ilumina como poderiam desenvolver um discurso seu, livre das distorções de sua mutilada herança cultural; que os instrui como se apropriar criticamente das dimensões mais progressistas de suas próprias culturas e dos aspectos mais radicais da cultura burguesa, articulando conhecimento e ação no anseio por novas formas de relações sociais (GIROUX, 1986, p.55/56).

A cultura como força política é a segunda categoria, à qual ele se refere enfatizando sua dimensão dialética apontando por um lado questões repressivas e, por outro transformativas.

A cultura, como uma forma de capital político, torna-se uma força formidável, à medida que o meio de produção, circulação e distribuição de informações transforma todos os setores da economia global e anuncia uma verdadeira revolução no modo como o significado é produzido, as identidades são formadas, e a mudança histórica se desdobra dentro e por meio das fronteiras nacionais. (GIROUX, 2003, p.17)

Como força pedagógica, a cultura cumpre uma função maior no processo de aprendizagem na qual “ é crucial para a aplicação de formas de alfabetização dentro de diferentes esferas sociais e institucionais, pelas quais as pessoas definem a si mesmas a sua relação com o mundo social.”. (GIROUX, 2003, p.19) Entendendo - a partir de um contexto histórico, esse autor dá ênfase na sua transformação em razão instrumental, ou seja, a cultura é utilizada como instrumento para a dominação política. Por outro lado, recupera a cultura na sua perspectiva de emancipação ao contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva.

A nova ordem mundial utiliza a cultura moldando a maneira de viver das pessoas ao redor do mundo. A importância da cultura na organização da sociedade na atualidade refere-se à disposição de seus recursos materiais e econômicos.

As novas tecnologias de comunicação revolucionaram a informação possibilitando a esses setores uma proporção muito maior de recursos humanos,

materiais e tecnológicos. Na via indireta, as políticas culturais se firmam como medidoras de outros processos.

[...] a política da cultura é apresentada em termos culturais mais amplos relacionados com a forma como as questões de protagonismo envolvem as possibilidades de ação como intervenções nos processos pelos quais a realidade está continuamente sendo transformada, e o poder exercido [...] (GROSSBERG apud GIROUX, 2003, p19)

A pedagogia radical, afirma que o conhecimento deve instruir os grupos dominados de forma a construírem um discurso livre, trabalhando a partir do lado mais progressista de suas culturas, articulando conhecimento e ação na luta por novas formas de relações sociais. Assim, ele contribui na construção de uma teoria crítica da educação que não somente questione a escola e a educação, como também apresente propostas concretas de intervenção histórica para a formação de uma nova cultura. (PUCCI; ZUIN ,1999).

A ideologia como instrumento pedagógico crítico aparece como uma categoria analítica do trabalho pedagógico. A construção de um teoria crítica da ideologia traria subsídios básicos na construção de uma pedagogia radical que enfatizasse a idéia de ação humana, luta e crítica. Seu intuito é resgatar o caráter emancipatório da ideologia. (PUCCI; ZUIN ,1999).

A ideologia [...] contém um momento positivo e um momento negativo, cada um determinado em parte pelo grau em que promove ou distorce o pensamento reflexivo e a ação. Como distorção, a ideologia se torna hegemônica; como uma clarificação, ela contém os elementos de reflexibilidade e os fundamentos para a ação social. (GIROUX apud PUCCI, ZUIN, 1999, p. 65)

Giroux considera a ideologia um conjunto de significados que ora podem ser coerentes, ora contraditórios. São contraditórios quando mascaram as relações de poder presentes na sociedade, e coerentes quando indicam o caminho da luta para superação da dominação de classe.

A resistência nas suas possibilidades políticas formativas é a última das categorias apresentadas por Giroux (apud PUCCI & ZUIN, 1999) como potencialmente pedagógicas. Esta perspectiva de análise recupera elementos teóricos dos neomarxistas como:

- Classe, ideologia, cultura e poder como conceitos centrais de análise;

- rigor no aprofundamento teórico como categoria mediadora da pesquisa;
- a reprodução não se encontra de forma totalitária, ela possui contradições internas e elementos de oposição;
- a definição de política cultural vai considerar o campo cultural dos oprimidos, articulando estudos neomarxistas com etnográficos;
- aprofundamento do conceito de autonomia relativa.

Ao considerar essas quatro categorias como potencialmente pedagógicas, Giroux atribuiu aos intelectuais um papel transformador, articulando crítica e possibilidades.

Apesar de buscar as contribuições neomarxistas de resistência, ele aponta algumas críticas dizendo que “[...] nem todos os comportamentos de oposição tem uma significação radical” . (GIROUX apud PUCCI, ZUIN, 1999, p. 96).

Para se entender a natureza de tal resistência, é preciso colocá-la em um contexto mais amplo, a fim de se ver como ela é mediada e articulada dentro das instituições da vida diária e das experiências vivenciadas que constituem a cultura dos grupos de oposição que estão sendo analisadas “(GIROUX apud PUCCI, ZUIN, 1999, p. 96)”.

Giroux reconhece o papel importante dos teóricos frankfurtianos em politizar a cultura, porém, os crítica dizendo que sua teoria: “[...] nunca escapou completamente da lógica esmagadora do marxismo, uma lógica que acredita no poder controlador do capital sobre todos os aspectos do comportamento humano” . (GIROUX, 1986, p. 162).

A pedagogia radical de Giroux visa chegar às raízes do social para de lá dar voz e vez à cultura marginal e aos grupos marginalizados. A teoria crítica é a fonte de água viva que possibilitará chegar numa pedagogia desse porte. (PUCCI; ZUIN ,1999).

A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. (SILVA, 2002, p.53)

Giroux conclama a todos os estudiosos, intelectuais e professoras/es à responsabilidade histórica da resolver a relação “entre o rigor teórico e a relevância social, a crítica social e a política prática, a erudição individual e a pedagogia pública, como parte de um compromisso mais amplo com a defesa das sociedades democráticas.” (GIROUX, 2003, p.23).

Ao depararmos com a escola pública e ao refletirmos sobre nosso papel de intelectuais públicos, é necessário ficarmos atentas/os ao papel da cultura como

produtora de significados de uma memória pública que possibilite dar sustentação a uma democracia. Para tal, é de fundamental importância construir uma cultura pública e conseqüentemente uma educação pública que considere a pluralidade cultural.

Educar para a crítica significa pensar a cultura como força de ensino para além da instituição escolar.

Dessa forma, pensar o currículo como política cultural na perspectiva de uma pedagogia crítica, passa fundamentalmente por entender o espaço escolar como um campo em que está em jogo uma infinidade de elementos, permeados por relações de poder.

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se reproduzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 1999, p.41).

Ao pensar as relações entre currículo e cultura, Costa (1999) coloca o poder como o ponto central da discussão, afirmando, que este não é um poder inocente. Percebe o sentido dessa não inocência no reconhecimento da “existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas realidades”. (COSTA, 1999, p.41).

A produção de narrativas estabelece uma disputa onde narrar o outro tem a si próprio como referência e o outro como diferente. Os saberes construídos nesse contexto são tidos como universais e assimilados como científicos. Saberes que são práticas reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo em que são produzidas e se reproduzem.

Os relatos sobre o outro, nos mais variados campos da cultura, tem fabricado identidades nem sempre tacitamente acolhidas por seus protagonistas. Mesmo assim, as identidades contestadas circulam e produzem seus efeitos na política cultural. Além disso, o poder, na política de representação, transita pluridimensionalmente, produzindo configurações inusitadas nas múltiplas possibilidades da correlação de forças (COSTA, 1999, p. 47).

Os sujeitos são fixados em uma dada posição social que está sendo produzida nas relações historicamente construídas por esses sujeitos, ficando fácil perceber a

supremacia étnica e de gênero que impõe, não só a ordem, mas as direções subjetivas colocadas por esses discursos. As narrativas trabalhadas na escola são, na verdade, uma descrição da realidade produzida em uma situação de conflito, numa disputa de poder. “Elas instituem sentido, hierarquizam e articulam relações específicas. São tecnologias sociais que respondem a uma vontade de saber inseparável de uma vontade de poder” (COSTA, 1999, p. 51) e ainda,

[...] o que é tomado como modelo de desenvolvimento e considerado como avançado e racional tem como referência uma concepção culturalmente datada e localizada de desenvolvimento, na qual o pensamento abstrato ocupa o ápice. Isso tem implicações profundas no currículo e na política cultural, pois tais noções incidem sobre a própria forma como a escolarização está sendo concebida e organizada (COSTA, 1999, p. 57).

1.5 PRATICANDO O CURRÍCULO OCULTO

A escola é ao mesmo tempo transmissora de conhecimentos e de valores ideológicos. O conhecimento por sua vez, foi produzido nas relações entre mulheres e homens numa sociedade eminentemente burguesa, e apropriado por ela. Dessa maneira, o conhecimento é um meio de produção e à medida que a burguesia se apropria dele, ao mesmo tempo o transforma.

Numa sociedade de classes, na qual o trabalho está dividido entre trabalho intelectual e manual, a escola está destinada a transmitir um conhecimento codificado, o qual só pode ser traduzido pela classe social que detém esses códigos, ou seja os filhos da classe dominante. Assim, os freqüentadores da escola apresentam condições diferenciadas na maneira de apropriarem-se do conhecimento lá oferecido.

Muito além do que está escrito no Projeto Político Pedagógico, do que foi discutido e planejado nas reuniões de planejamento e elaboração dos planos de ensino, estão as atitudes e posturas que constituem o fazer pedagógico de professoras e professores no exercício da docência.

As falas estão recheadas de conteúdos e impregnadas de valores e por meio delas também se ensina. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2002, p. 78).

O currículo oculto está presente na estruturação do espaço que molda subjetividades e ensina regras e comportamentos, tanto o espaço tradicional organizado, como o espaço mais solto da sala de aula. Está presente nas relações cotidianas que se estabelecem na escola. Assim como na idéia de tempo, que ensina pontualidade, divide o tempo, atribui um tempo maior a determinadas disciplinas em detrimento de outras que ficam com um tempo menor.

[...] entre outras coisas , o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias apreendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinadas, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (SILVA, 2002, p. 79)

A escola, pensada nessa perspectiva, tem claramente uma orientação ideológica. O discurso ideológico, no entanto, está formatado sob a forma de currículo oculto e se revela quando um olhar mais cuidadoso investiga práticas cotidianas naturalizadas que de diferentes maneiras oculta a divisão, a contradição, esconde o preconceito e a discriminação e disfarça as divisões sociais. O currículo oculto funciona como o mecanismo que legitima as desigualdades sociais, raciais e de gênero presentes na escola.

Pelo fato das idéias dominantes de uma época nascerem no meio das classes dominante desta época, a ideologia é a tentativa de representar o universo do ponto de vista particular desta classe. Este ponto de vista objetiva escamotear as divisões sociais, isto é, a divisão do trabalho, a divisão entre raças, a divisão entre sexos, a divisão política, a do conhecimento... (LOPES DA SILVA, 2004, p.2)

O currículo oculto, a serviço das classes dominantes, utiliza-se do critério do “esforço pessoal” para inculcar valores de maneira a preparar os/as alunos/as a serem dominados ou para serem dominantes. Dessa maneira, pode-se dizer que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder.

A escola, ao incentivar a competição, internaliza desde a mais tenra idade a superioridade e a inferioridade. O uso da meritocracia tem como consequência direta a baixa auto-estima e alta auto-estima, a autovalorização e autodesvalorização.

Fica fácil perceber nesse contexto, quem aparece como os “melhores” e quem são os “piores” na escola que transmite um conhecimento orientado para uma classe se sair melhor, uma vez o conhecimento lá transmitido “tem como código principal de

expressão a palavra na sua variante culta, ou seja da classe dominante.” (LOPES da SILVA, 2004, p.4)

O currículo oculto é nebuloso, porém insistente, encoberto, implícito, às vezes não intencional, não conhecido, não reconhecido pelos próprios representantes dele, ou seja, a própria formação dos professores está ligada a efeitos ocultos das práticas de suas instituições de formação. Retoma-se a proposição de Marx colocada no início desse trabalho – Quem educa o educador?

A escola pública está enredada nessas relações como agente e receptor e reconhecer que o currículo existe e que ele está atravessado por relações de poder não significa identificar essas relações. No entanto, tenho clareza que o conhecimento destruiu a ingenuidade e dessa forma o oculto só sobrevive nos lugares onde habita o desconhecimento ou o consentimento e em muitos casos, os dois.

Por outro lado, a pergunta que povoa minha mente, já há algum tempo, se refere à maneira como o currículo oculto e, com ele, as relações de dominação materiais ou simbólicas, conseguem manter-se sem implicar em resistência.

Perceber expressões e ações contra-hegemônicas foi minha meta no campo. No entanto a tarefa não foi fácil. Olhar a escola buscando compreender como operam as categorias de gênero, etnia e classe nessa complexa instituição escolar é um processo “arqueológico”, no que se refere à minúcia, ao detalhe, ao não dito na busca incessante de apontar caminhos que correspondam ao avanço e não apenas ao retrocesso.

Os jovens estudantes da E. E. B. Prof^o Aníbal Nunes Pires revelaram-se para mim em pequenas ações, nas quais pude retirar um conteúdo de reprodução ou resistência à sua condição de jovem, em sua grande maioria pobre, afrodescendentes e brancos, mulheres e homens.

CAPÍTULO 2

OS JOVENS E AS EXPECTATIVAS NA ESCOLA MODERNA

Em todas as sociedades, as forças, que são próprias ao poder, fabricam as formas, que são próprias ao saber. (BELTRÃO, 2000, p.124)

A juventude surge como tema na sociedade moderna com a sociologia. O centro desse interesse se dá em função de se tornarem visíveis, em determinados grupos de jovens, comportamentos que fogem aos padrões de socialização aos quais deveriam estar submetidos. (ABRAMO, 1994).

O interesse, ao problematizar a questão da juventude, é primeiramente localizá-la enquanto uma categoria que aponta um desafio epistemológico, o de desenvolver uma produção científica do social, na qual o jovem surja como sujeito do estudo e também como constituinte da própria categoria que o analisa, ou seja, pensar o jovem a partir de categorias de análise que contemplem suas necessidades, suas falas, seus estilos de vida, suas resistências, tal como nos propõe Quapper (2001).

A temática da juventude é sempre complexa e inquietante. Diversas situações sociais e culturais, historicamente constituídas, intervêm na maneira de ser jovem, nos modelos que regulam e legitimam a condição de juventude. Além disso a juventude não se apresenta somente como modalidade social e cultural dependente da idade, a classe ou a geração. (MARGULIS, 2000).

Visando historicizar o conceito de juventude, a fim de marcar o caráter histórico das produções científicas, pode-se perceber que os interesses sobre a temática na história do século XX são distintos.

No início desse referido século, as abordagens teóricas sobre juventude eram marcadas pela característica da delinquência, um espectro que rondava os lares das famílias burguesas. (LULIANELLI, 2003).

Nos anos 60 a temática da juventude retornou com força nas manifestações que povoaram o mundo naquele momento histórico. A força, a rebeldia, o desejo de mudança daqueles jovens que se alinhavam na América Latina como um todo e no Brasil em particular, às idéias guerrilheiras de Che Guevara, do maio francês, da contracultura dos Estados Unidos trouxe a baila a temática da juventude naquele

momento pensada sobre outra ótica, como agentes de transformação, como desejosos de uma nova sociedade.

Essas duas correntes, delinquentes e revolucionárias, perduraram por algum tempo até que o foco das análises foram deslocados para outros temas que envolviam a sociologia da educação, os movimentos coletivos, os setores populares e a juventude era apenas parte integrante desses segmentos.

No final da década de 80, a delinquência retoma a hegemonia das discussões sobre juventude – levantava-se a questão do menor, um olhar que tornou visível, meninos e meninas de rua, e que resultou, também na elaboração do Estatuto da criança e do adolescente.¹⁵ Esta perspectiva trouxe a questão dessas crianças e jovens como uma discussão de direitos, e principalmente direito à educação. No mundo todo, se formaram mobilizações contra o trabalho infantil, questionando os métodos de exploração desses jovens e crianças, principalmente nas áreas rurais. (LULIANELLI, 2003)

No Brasil, no início da década de 90, os jovens foram às ruas pedindo ética na política organizados a partir da união nacional de estudantes, com a UNE esses jovens retomam as ruas exigindo a saída do primeiro presidente civil eleito após a ditadura militar. Eram os jovens ‘cara pintadas’ que fizeram o impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, que cometera atos de corrupção até então nunca vistos.

Nessa década, segundo Lulianelli (2003) aparecem diversos movimentos culturais que tinham os jovens como atores, o RAP, o HIP-HOP e o FUNK. E ainda movimentos que valorizam a violência inter-étnica, os grupos neonazistas no Sul e o *os carecas* no sudeste, assim como aqueles que disseminam a violência entre amigos – *as galeras*. “Eles reproduzem movimentos europeus e norte americanos. Dirigem a violência do grupo contra negros, homossexuais, nordestinos e indígenas.” (LULIANELLI, 2003, p.58).

Com relação a esse segundo comportamento, os jovens identificam-se a partir de um código guerreiro que está muito presente nos bailes funks, no qual “a hora da porrada” é aguardada por todos/as e é também um momento de socialização.

¹⁵ O estatuto da criança e do adolescente resgata juridicamente a cidadania e a atenção universalizada a todas as crianças e adolescentes e respeita as normativas internacionais que tratam da questão: Declaração dos Direitos da Criança (ONU – 1959) ; regras mínimas das Nações Unidas para administração da justiça da infância e da juventude – Regras de Beijing (ONU, 1985) e diretrizes das Nações Unidas para prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad (ONU, 1988).

O estatuto da criança e do adolescente introduz, em 1990, mudanças significativas em relação à legislação anterior, o chamado *Código de menores*, instituído em 1979. Crianças e adolescentes passam a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando os governos municipais a implementarem políticas públicas especialmente dirigidas a esse segmento. (Centro de referência, estudos e ações sobre crianças e adolescentes)

Durante as duas últimas décadas do século recém findo trabalhou-se em cima de um conceito denominado protagonismo juvenil, no qual os jovens são vistos a partir de suas ações.

Educadoras e educadores que trabalham com jovens na América Latina formularam esse conceito para expressar um novo modelo político pedagógico. Os processos de formação numa noção correlata: empoderamento (empowerment). Trata-se, nesse caso, além de apenas conferir cada vez mais poder aos atores, assumir o poder de ação desses atores. (LULIANELLI, 2003, p.590)

Essa abordagem sintética do uso do conceito de juventude visa situar o debate e apresentar uma perspectiva que se elucida na formulação do conceito de protagonismo juvenil, o qual aparece como elemento interpretativo nesse trabalho.

2.1 JUVENTUDE - PARA ALÉM DE UM CONCEITO

Para introduzir um debate teórico que possibilite discutir a juventude, de maneira a construir um olhar mais integrador da pluralidade de jovens recorre-se à contribuição de Pais (1992), Quapper (2001) e Margulis (2000).

Esses autores afirmam não ser possível referir-se a juventude quando se fala de um complexo mundo social composto de uma heterogeneidade juvenil, pois não estamos falando de uma condição única, mas de uma pluralidade de situações que dão tons diferentes a essa condição de ser jovem. Ser jovem, homem, rico é diferente de ser jovem, mulher, rica e com certeza é diferente de ser jovem branco e pobre ou jovem, negro e rico, e por aí uma variedade de possibilidades.

Para Margulis (2000), a juventude enquanto conceito apresenta limitações, uma vez que a palavra está carregada de evocações e significados. Dessa maneira, pode conduzir a labirintos de sentidos que não consigam dar conta da heterogeneidade social e das diversas modalidades em que se apresenta a condição juvenil.

Para refletir sobre a heterogeneidade dessa categoria é preciso, antes de tudo, abrir mão da dicotomia que hierarquiza e ordena o conhecimento, própria do pensamento moderno, e ao mesmo tempo desaprender saberes internalizados a partir da ciência social da modernidade.

Para isso, no entanto, é necessário reportar às teorias tradicionais sobre juventude a fim de entender como estas categorias analíticas foram introjetadas no

imaginário social de forma a dar sustentabilidade a práticas para muitos autores denominadas adultocêntricas.

A compreensão de ser jovem pela corrente geracional dá ênfase ao aspecto unitário da juventude e refere-se a ela no sentido de fases de vida. Desenvolvida a partir da teoria da socialização, entende os conflitos intergeracionais como disfunções nos processos de socialização da juventude no sentido de fase de vida. (PAIS, 1992).

A juventude como uma etapa da vida é pensada como um ciclo da vida humana (a infância, a idade adulta e a velhice), e funciona como preparação dos indivíduos para ingressar no mundo adulto. Esta perspectiva internalizou no imaginário social a idéia de que o mundo jovem está de passagem tratando-se de uma fase transitória, de preparação entre a infância e o mundo adulto. (QUAPPER, 2001).

Infância, juventude e velhice são categorias com limites nublados, garante Margulis (2000). Esse autor afirma que essas categorias remetem-se, em parte à debilidade de velhos rituais de passagem relacionados a lugares pré-estabelecidos nas instituições tradicionais, sobretudo no que se refere ao plano econômico, social e cultural.

Juventude é um conceito esquivo, construção histórica e social e não mera construção de idade. Cada época e cada setor social postulam formas de ser jovem. Há muitos modos de experimentar a juventude e variadas oportunidades de apresentar e representar a pessoa nas múltiplas tribos que emergem na explosiva sociabilidade urbana. (MARGULIS, 2000).

Pais contribui na discussão dizendo que “[...] a juventude aparece socialmente dividida em função de seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações.” (1992, p.32) O autor reforça que podemos tomar a juventude tanto como um conjunto social, no qual o principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencente a uma dada fase da vida, como também um conjunto social, no qual o principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si.

O problema apresentado está no tratar como iguais jovens homens e jovens mulheres com distintas posições no mundo social. Esse conceito conservador de pensar o juvenil tendo como parâmetro o adulto, faz com que o mundo juvenil perca a importância em si mesmo e seja avaliado em função daquilo que o mundo adulto estabelece como critério de avaliação.

De maneira simplista e intensa associa-se o que é ser jovem a uma faixa etária relacionando com uma imaturidade psicológica confundindo um fenômeno sócio cultural com momento de vida e como atitude frente à vida.

Para Bourdieu (apud Quapper, 2001) o uso da idade como recurso para significar uma complexa realidade social é uma manipulação que efetuam sociólogos e outros cientistas sociais. A juventude e a velhice não estão dadas, mas sim construídas socialmente. A manipulação tem sido a característica desse mau uso da idade e das categorias sociais etárias assinando condutas e responsabilidades esperadas segundo a idade sem considerar as especificidades do grupo social de que se fala.

Pais (1992) apontou para uma outra corrente que chamou de classista e que se refere à reprodução das classes sociais. O conceito único de juventude é criticado, pois a passagem da juventude para a vida adulta é determinada pela desigualdade social. As culturas juvenis são vistas como culturas de classe e o estilo e comportamento demonstrações de resistência às contradições classistas.

Pais (1992) apresenta as Culturas Juvenis enquanto corrente fértil nos estudos sobre a sociologia da juventude. Sua contribuição vem no sentido de construir, em relação às culturas juvenis, um discurso ambivalente, argumentando que se as teorias são objetos de crença, convém também alimentar alguma descrença em relação a elas.

Se por um lado a corrente classista entende a cultura jovem em oposição à cultura da classe dominante, por outro lado, a corrente geracional entende a cultura jovem em oposição à cultura de gerações mais velhas. E o estudo das culturas juvenis enquanto corrente teórica vai entender a cultura jovem às vezes como cultura de geração, outras como cultura de classe e outras vezes ainda como culturas de sexo, de rua, etc. Sendo assim, incorpora um pouco de cada uma das correntes anteriores e é vista por elas como uma análise ao nível das representações sociais.

As culturas juvenis são exploradas em seu sentido antropológico, analisando modos de vida específicos e práticas cotidianas. Conjunto de significados compartilhados e símbolos específicos pertencentes a um determinado grupo. As representações e crenças são percebidas como fundamento das interpretações coletivas e que repousam em pertencas de gerações e de classe social.

Interpretar é algo mais que conhecer o significado das falas. O significado é apenas a contrapartida do significante. O significado é de ordem semiótica (signo); o significante de ordem semântica. Interpretar requer, primeiramente, captar não só o sentido semântico

percebido, mas também a sua intencionalidade latente (PAIS,1992 p.86).

É importante ressaltar no pensamento desse autor que tempo e lugar são condições formadoras da subjetividade juvenil. Para ele, as culturas juvenis, além de serem socialmente construídas, têm também uma configuração espacial, sendo que os jovens são analisados também pelas relações que estabelecem entre tempo pessoal e tempo histórico; tempos individuais e estruturas sociais.

O tempo coletivo de que os jovens desfrutam, em grupo, é sentido como um tempo mais apropriado que qualquer outro à realização de seus desejos e interesses de marca mais especificamente juvenil (PAIS, 1992 p.94)

Quapper (2001) argumenta que muitas coisas que são ditas sobre a juventude contribuem para a internalização de subjetividades que legitimam visões conservadoras e discriminatórias. Entre elas, falar de juventude para mencionar um estado mental de saúde vital e alegre. Nessa visão, o moderno é jovem.

Para esse autor, as atitudes tomadas pelos jovens são majoritariamente definidas pelo mundo adulto, a partir de uma matriz adultocêntrica de compreender e compreender-se no mundo e nas relações sociais que nele se dão. Percebido dessa forma, o mundo adulto se concebe a si mesmo e é visto por seu entorno como os/as responsáveis por formar as gerações futuras para seu adequado desempenho de funções no mundo adulto. Esta foi a responsabilidade imposta por séculos e a que vai marcando o estilo das relações entre esses dois mundos (adulto e juvenil).

Outra versão que deriva da anterior é a de pensar a juventude como uma geração do futuro. É dizer que são aqueles que mais adiante assumirão os papéis adultos que a sociedade necessita para continuar sua reprodução como um ciclo sem fim. Essa versão tende preferencialmente instalar os aspectos normativos esperados dos jovens como indivíduos em preparação para o futuro. Assim surge um jogo entre falas que reconhecem um aspecto positivo da juventude e aqueles que no mesmo movimento reforçam a tendência “desestorizadora” dos atores jovens. (QUAPPER, 2001).

O reconhecimento de que a juventude como etapa da vida seria um momento dos ideais, tem essa dupla conotação, se pretende conhecer os possíveis aportes juvenis, porém no mesmo movimento lhes desqualifica por falta de realismo e por ser passageiro. Da mesma maneira o que se refere às críticas e propostas que realizam os

jovens e seus grupos as formas de vida de suas sociedades, seus modos contraculturais de gerar agrupamentos, de relacionar-se, de comunicar-se, de vestir-se são vistos como ações de rebeldia e de não adaptação social, no entanto não dão conta do que se espera: a subordinação dos jovens ao que cada geração adulta lhes oferece no tempo que lhes corresponde viver. Há aqui uma franca luta de poder, entre os que oferecem modelo aos quais adaptar-se, e os que tentam produzir-se e reproduzir-se a partir de parâmetros próprios que na maioria das vezes contradizem a oferta mencionada. (QUAPPER, 2001).

Outra forma de “desestorizar” os jovens é dizer que a juventude é o momento da vida em que se pode provar tudo, daí surge um discurso permissivo- “a idade da irresponsabilidade” e também um discurso repressivo que tenta manter os jovens dentro das margens impostas. Pode-se provar, porém sem sair dos limites socialmente impostos. (QUAPPER, 2001).

Segundo esse autor, o hedonismo seria a característica da juventude que a situaria neste marco da irresponsabilidade, da busca do prazer fácil, da disposição de viver só o presente. Até aqui essas versões não são únicas, mas são uma amostra do que mais aparece no sentido comum que dia a dia se vai alimentando de discursos científicos, periódicos, religiosos, políticos, do café, da música, da publicidade... Mostram uma variedade de modos de conceber, falar e representar a juventude.

O adultocentrismo consolidou-se como uma matriz cultural que sustenta esses olhares e discursos em torno da existência da juventude. Essa matriz dá conta de uma construção sócio-cultural que situa esse grupo social, suas produções e reproduções como carentes, perigosas, e inclusive os invisibiliza tirando-os das situações presentes e os recolocando num futuro inexistente. No entanto, situa o adulto como ponto de referência para o mundo juvenil em função do dever ser, do que deve fazer para ser considerado numa sociedade (maturidade, responsabilidade e integração ao mercado de consumo e de produção, reprodução da família, participação cívica, etc.). (QUAPPER, 2001).

Os significados atribuídos ao mundo juvenil em nossa sociedade partem dessa matriz e ela por sua vez, surge na história junto com o patriarcado, estabelecendo um sistema de relações sociais, no qual se constrói uma simetria jovem negativo e adulto positivo.

Essas relações se estabelecem em diferentes espaços, sendo que esse estudo voltou-se para a sociabilidade juvenil nas práticas cotidianas da escola pública.

2.2 COTIDIANO E SOCIABILIDADE JUVENIL

O interesse pela vida cotidiana tem se difundido nos estudos sociológicos como fruto das desilusões geradas pela capacidade de reprodução da sociedade capitalista. Essa tendência contribuiu “na redescoberta das sociologias fenomenológicas e sugeriu uma crítica nova ou renovada à sociologia positivista.” (MARTINS, 2000, p.56).

Esse autor afirma que a vida cotidiana foi utilizada como refúgio para os céticos e desencantados e viver o presente se tornou algo desprovido de sentido histórico, uma sociologia do detalhe, “que poderia ser definida como uma sociologia pós-moderna.” (MARTINS, 2000, p. 56).

Martuccelli (2000) também se ocupou de problematizar a crise vivida pela sociologia quando as sociedades orientadas por grandes e definitivas certezas acabaram. O pano de fundo da modernidade implica a dissociação crescente entre a realidade objetiva e as dimensões subjetivas, afirma esse autor.

Este é o desafio colocado na contemporaneidade para a ciência, logo para a sociologia. “La experiência de vivir em medio de um mundo cada vez mas extraño em donde lo viejo muere y lo nuevo tarda en nacer...”. (MARTUCCELLI, 2000, p.29).

O olhar para o senso comum e a vida cotidiana, desenvolvidos neste trabalho, pretende-se não um refúgio como o fazem os pós modernos, mas uma referência de novas esperanças, tal como afirma Martins (2000).

O novo herói da vida é o homem (sic) comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais. (MARTINS, 2000, p. 57)

O adulto a ser construído por esse jovem que hoje frequenta os bancos escolares acontece no exercício de sua cotidianidade, na assimilação ou no amadurecimento do que aprende no grupo, mas que fundamentalmente vai lhe dar condições de se tornar um indivíduo autônomo no mundo das integrações maiores. E mais, vai lhe dar condições de atuar e orientar suas ações no sentido de alterar, ou transformar o meio e a sociedade na qual está inserido.

Essas ações estão baseadas em duas questões que são de fundamental importância no contexto social desse jovem, tal como nos aponta Pais (1992).

As transformações sócio-econômicas – dizem respeito à mobilidade social, ou seja, os jovens sujeitos desse estudo são em sua grande maioria mulheres e homens de segmentos médios a baixos, que sonham, almejam e buscam (principalmente através da formação escolar) condições materiais melhores de existência.

A realidade brasileira dos anos 2000 coloca os jovens como líderes no ranking do desemprego. Falta de possibilidade essa que os joga, em muitos casos, na marginalidade e no mundo das drogas, seja como usuário, ou como integrante de um mundo paralelo.

Vive-se num mundo em que caducam as velhas garantias no plano do trabalho e a reprodução da vida que se apoiava nos saberes, na experiência e na qualificação e nos direitos sociais e sobrevêm novos e intensos processos de exclusão sustentados em duvidosas teorias que repousam basicamente numa suposição da racionalidade dos mercados. (MARGULIS, 2000).

Essas transformações estão conectadas a outras que dizem respeito às formas sociais, familiares e individuais da vida cotidiana. O que pode se chamar de sociologicamente invisível porque acontece em nível de sujeito, diz respeito a mudanças na vida cotidiana e implicam principalmente em mudanças subjetivas.

No cotidiano dos jovens alunos da escola pública, onde convive uma diversidade enorme de pensamentos e culturas que sonham, que lutam, que têm fome, sede e desejo de transformar o possível em real, “É uma guerra de símbolos. É uma denúncia da descontinuidade entre incluídos e excluídos (e de que a exclusão é cultural e muito mais extensa do que a exclusão econômica)”. (MARTINS, 2000 p.45).

Pais (1992) afirma que os jovens se encontram como alvos no centro dessas duas ordens.

A vida cotidiana dos jovens estudados difere-se no que diz respeito às experiências múltiplas como: linguagem, formas de relacionamento que implicam em formas de vestir-se e de comportar-se. Esta infinidade de diferenças sociais e culturais abre um leque de possibilidades no que se refere à ação individual de cada jovem.

Recuperar os saberes implícitos nas práticas escolares cotidianas é buscar indícios que permitam a compreensão de uma realidade mais complexa que está sendo construída e/ ou reproduzida através da sociabilidade experimentada na escola. “A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. (HELLER 2000 P:20). O amadurecimento para o mundo se dá no exercício de sua cotidianidade e este exercício se dá no grupo.

O excesso de possibilidades que nossa cultura contemporânea proporciona faz com que se amplie o limite do imaginário, abrindo assim um horizonte simbólico de regiões de experiências.

Nesse sentido, a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se “ter” e mais algo para se “fazer” (MELUCCI ,1996 p.9). Esta experiência construída é mais fragmentada fazendo com que jovens pertençam a uma pluralidade de grupos.

Parece haver um consenso entre os autores ao associarem a juventude a um período de turbulência;

[...] uma etapa conturbada pelas profundas transformações envolvidas no processo de transição, que muitas vezes dizem respeito a rupturas profundas e abruptas e que produzem uma relação conflituosa entre o jovem com o seu ambiente (ABRAMO,1994p.13) .

A juventude se constrói em vanguarda portadora de transformações notórias e imperceptíveis nos códigos da cultura e incorpora com naturalidade as mudanças e os costumes e nas significações que foram objeto de luta na geração anterior. (MARGULIS, 2000).

Sua sensibilidade, sistema perceptivo, visão das coisas, atitude perante o mundo, sentido estético, concepção do tempo, valores, velocidades e ritmos nos indicam que estão habitando com comodidade um mundo que nos vai ficando para trás. (MARGULIS, 2000).

Cada geração possui em certo sentido uma outra cultura. Novos códigos que excluem pelo menos parcialmente os seus contemporâneos de gerações anteriores. É difícil compreender e aceitar essa diversidade cultural e essa dramática heterogeneidade do mundo que mobiliza certezas e que “ocorre em nossa volta, em nosso meio, em nossa casa.” (MARGULIS, 2000).

Os jovens se manifestam com mais intensidade e variedade que outras gerações em relação às mudanças culturais e no plano da cultura antes da política e da economia o que evidencia as novas modalidades que assume a juventude atual. Sensíveis às novas tecnologias e ao domínio da imagem os jovens encontram nessas um hábito propício para expressar a variedade cultural de nosso tempo. E orientar mais no nível dos signos que acionar sobre o mundo seu apetite de identidade. (MARGULIS, 2000).

2.3 OS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES

À proporção que a cidadania se torna mais privatizada e a educação pública e superior mais vocacionalizada, os jovens são cada vez mais educados para se tornarem consumidores, em vez de sujeitos sociais críticos. (GIROUX, 2003, p.43)

No Brasil, como já foi colocado anteriormente, apesar da garantia ao acesso à escola pública, muitos são os jovens que estão fora dela. Sendo que esse número é maior entre as camadas pobres, e ainda maior entre o segmento negro das camadas populares.

As políticas educacionais não dão ênfase à formação continuada dos professores/as. É razoável afirmar que o espaço político da educação na atualidade não privilegia a formação de jovens críticos, ao contrário tudo leva a crer que os programas e currículos educacionais operam levando em consideração os interesses do estado e a legitimação do status quo. (MC LAREN, 1997).

Mc Laren argumenta que os jovens estudantes “herdaram uma era na qual a liberdade e a democracia estão em recuo.” (1997,p.15). Na qual, os neoconservadores colocaram a escola como um anexo do mercado. Essa ideologia, que pauta as políticas educacionais, é composta por uma variedade de discursos, os quais os/as alunos/as apreendem a unir cidadania ao imperativo do lucro. Nesses discursos, está ausente qualquer perspectiva que considere a escola como um lugar de transformação e emancipação social onde os estudantes se percebam como sujeitos/as históricos cujas ações possam fazer a diferença.

Os jovens estudantes da escola pública, analisados neste trabalho, estão sujeitos a essa ideologia que de maneira geral reproduz a cultura dominante. São jovens, em sua maioria, de segmentos médios e baixos e encontram-se em busca de um futuro diferente do seu presente, com uma maior estabilidade econômica e segurança profissional. A lógica transmitida nessa ideologia é individualista, é do salve-se quem puder, e mais especificamente a do “jeitinho”.

Enquanto o discurso e a ideologia neoliberal reforçam o papel da educação na preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, a revolução tecnológica gerou o desemprego estrutural. Resta-nos indagar qual é o papel da escola aos excluídos do mundo do trabalho? E com certeza estão em maior número nas camadas médias e

pobres presentes na escola pública. Pode-se dizer que a esses jovens, resta a competição darwinista no mercado de trabalho.

Essa opção de modelo político e econômico globalizado considera a miséria como inevitável, portanto faz parte do cotidiano. O desemprego estrutural no qual a juventude está sendo atingida em grande número é respondido com políticas de inserção, compensatórias e assistenciais, ou seja, tentativas de “tapar o sol com a peneira” .

Essa situação está relacionada à relação que esses jovens estabelecem com os saberes escolares, ou seja, ao entrarem na escola esse jovens trazem de maneira diferenciada saberes e aprendizados que obtiveram antes de chegar na escola e ainda seguem aprendendo quando estão fora dela. O capital social e cultural trazido por essa juventude que frequenta a escola será fundamental na assimilação do que é transmitido na escola.

A desigualdade educacional no Brasil tem classe, raça e pode-se dizer que tem gênero também. Uma vez que as mulheres¹⁶ estão chegando em maior número ao ensino médio.

Uma característica fundamental que fragmenta e denota a desigualdade escolar no Brasil e na América Latina está na diferença entre o ensino público e o ensino privado. A rede privada, a qual oferece uma melhor infra-estrutura e qualidade de ensino é privilégio dos filhos das camadas médias altas e da elite. Por outro lado, os jovens filhos das camadas menos favorecidas da população só têm acesso à escola pública (quando tem). A escola pública, em alguns casos a precariedade vai das instalações a qualidade no ensino. (ABRAMOWAY, 2002).

No entanto, dificuldades são encontradas ao tentar desenvolver estudos sobre a juventude. Algumas delas foram apontadas por Quapper (2001). Esse autor salienta que debruçar-se sobre esta temática significa que é necessário ter cuidado para não cair em armadilhas já prontas, ou seja, proposições que constituem teorias já internalizadas no imaginário social, mas que olhadas mais atentamente pode-se perceber que já não é possível fazer a leitura desse grupo social a partir delas.

Uma primeira concepção é a homogeneização – jovem é tudo igual - singular e positivista. A juventude, no entanto não possui caráter universal, constitui um referente conceitual que precisa de contextualização e especificidades desde suas acepções mais

¹⁶ Dados do PNAD (2002) apontam a prevalência das mulheres entre os mais escolarizados ocorre a partir do ensino médio e se estende ao 3º grau.

básicas: momento da vida, grupo social, estado de ânimo, estilo de vida entre outros. O reconhecimento de heterogeneidade, a diversidade e a pluralidade, são eixos para um novo olhar sobre a juventude, afirma Quapper (2001).

Esse autor coloca que há uma permanente estigmatização desse grupo social, de suas práticas e discursos ao serem colocados como um problema para a sociedade. Tende-se a patologizar a juventude, não se reconhece sua capacidade de contribuição e dessa forma os retira da história, os situa como sem contribuição a dar e como uma permanente tensão à ordem, ao progresso e à paz social. Estas imagens são as que permitem ao imaginário dominante argumentar com força toda as suas desconfianças, temores e repressões contra a juventude.

A divisão etapista do ciclo vital responde a uma visão instalada com força nos imaginários sociais de nossa sociedade. Falar-se que é jovem ou que se é adulto, negando a possibilidade de convivência ou simultaneidade na posição que se assume socialmente, é dizer ser menino, jovem e adulto em um mesmo movimento sem fim.

Uma quarta armadilha das teorias tradicionais, evidenciada por Quapper (2001), diz respeito a Idealização da juventude como objetivação essencialista: são os “salvadores do mundo”. Vale dizer que lhes endossam uma responsabilidade como os portadores das esperanças de mudança e transformação das distintas esferas da sociedade. O caráter intrínseco seria ser crítico e inovador. Esta versão do imaginário está muito difundida inclusive naquelas organizações sociais de cunho progressista que por longo tempo tem buscado em alguns casos avançados na construção de sociedades justas e solidárias. Muitas vezes se chegam inclusive à objetivação messiânica de afirmar que “todo o juvenil é bom”.

Em suma, busca-se contribuir no debate que tenta apontar pistas para um novo olhar sobre a juventude ao sistematizar um conjunto de caminhos que permitam por em condições de pensar e construir relações com o mundo juvenil e sua ampla gama de cores.

Para isso é necessário aprender a enxergar a diversidade e a pluralidade desse grupo nos distintos espaços sociais. As já tradicionais exigências a respeito da classe, do gênero, da religião e a raça se somam hoje as exigências dos estilos culturais e dos sub-grupos etários que se compreendem dentro do grupo social juventude. A idade não constrói um dado a priori, mas ajuda a categorizar .

O pertencimento a um ou outro mundo juvenil, outro estilo cultural, implica num mundo juvenil assumir certa estética de apresentação e representação no espaço

O primeiro eixo a ser considerado é que o juvenil se constitui a partir de um certo modo de viver- sobreviver à tensão existencial. Trata-se de um momento da vida que é fortemente condicionado pela classe social a qual pertence, o gênero que se possui, a cultura a que se inscreve cada jovem e seus grupos.

O processo toma maior intensidade nesta época de mudança veloz, mudanças técnicas e culturais que também nos incluem e modificam. Poderíamos esboçar com maior precisão que o ritmo dos adultos é mais lento marcado pelo peso do passado, da história e da memória; condicionado por gostos, ritmos e valores cuja vigência se vai debilitando, perdendo a centralidade. (QUAPPER, 2001).

Os adultos sonham experimentar as mudanças atuais como se fosse só uma etapa dentro de uma seqüência arraigada no passado pessoal e em transição para o futuro, incerto sem dúvida, porém dele que se espera secretamente que restabeleça o equilíbrio. Os jovens em troca aterrissam nesse presente, constroem sua cultura, formam sua personalidade e organizam seu mundo perceptível e sensível, seus valores e ritmos; não compartilham vitalmente aquele passado. São alheios a algumas modalidades de organização da realidade, às sensibilidades, valores e acontecimentos que em mudança perduram intensamente no imaginário dos adultos. (QUAPPER, 2001).

Em nosso tempo a juventude também se apresenta como signo e em tal qualidade condiciona uma quantidade de atividades produtivas, ligadas com o corpo e com a imagem que comercializam a juvenilização; novas mercadorias relacionadas com a prolongação no tempo do atrativo e da legitimidade arraigada em certa imagem juvenil.

2.4 A EDUCAÇÃO QUE FAZ DIFERENÇA

O sentido dúbio desse subtítulo não é uma construção deliberada, mas refere-se a uma discussão de fundamental importância no contexto das expectativas do trabalho de formação do jovem na escola moderna. A discussão em torno da diferença tem se colocado como uma reflexão prioritária nos estudos educacionais e culturais e aparece de maneira mais contundente nas expressões pós-estruturalistas, como uma desconfiança pós-moderna aos discursos globalizantes e unificadores.

O vasto interesse da pesquisa em Ciências humanas na temática da diferença é, provavelmente, resultado de uma visão sóciopolítica de um mundo plural, no qual as explicações homogêneas perdem espaço para construções heterogêneas do sujeito

social, (LOPES, 2002), ou seja, nesta virada de século os discursos sobre a fragmentação do sujeito encontram cada vez mais adeptos. Muitos deles oriundos dos movimentos sociais como movimento negro, movimento gay e movimento feminista.

Tornou-se cada dia mais importante à discussão e à reflexão sobre quem somos. A luta pela diferença traz embutida em suas bandeiras reivindicatórias uma reflexão sobre a identidade social. O foco que iluminou durante séculos uma cultura masculina, branca e heterossexual parece cada dia mais descentralizado.¹⁷

Na história brasileira, os sujeitos sociais mais atingidos por condutas discriminatórias foram, e continuam sendo, as mulheres e os negros, o que não significa que outros grupos como os homossexuais, indígenas, portadores de necessidades especiais, favelados, entre outros, não sejam também discriminados. Porém no âmbito desse trabalho o recorte foi feito a partir da juventude, este segmento social que inclui todos estes elementos identitários citados acima em um determinado momento da vida e portanto os coloca, muitas vezes numa condição de dupla discriminação.

Hall (2002) afirma que as sociedades atuais são marcadas pela diferença; “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos.” (p.17) A escola reflete a diversidade cultural presente na sociedade e nela estão presentes atores sociais que apresentam diferentes visões de mundo e estilos de vida.

Assim, as práticas sociais realizadas na escola revelam outras mais amplas e dessa forma a observação do cotidiano escolar permite entender como o preconceito e a discriminação vem sendo dissimulados ou combatidos. (CANDAUI, 2003).

Problematizar a questão das diferenças na escola é fundamental para entender a escola enquanto um espaço onde convivem conflitos e contradições. É comum perceber no discurso da escola o respeito ao diferente e a ênfase a valores como igualdade e solidariedade. Por outro lado, pode-se perceber a existência de mecanismos sutis que revelam preconceitos de gênero, classe, raça, entre outros. É o currículo oculto praticado de maneira dissimulada, aquele que produz distinções e diferenças entre os indivíduos.

2.4.1 A cultura de classe

¹⁷ Cito essas construções identitárias que são alvo desse estudo, porém a discussão sobre identidades extrapola essas categorias. As crescentes transformações tecnológicas que o mundo vem sofrendo nos permitem questionar em torno de identidades nacionais, virtuais, entre outras.

A análise da categoria de classe nos estudos da Sociologia da Educação pode ser facilmente apontada na corrente marxista da reprodução, cujos expoentes inspirados são no clássico trabalho de Althusser (1985) – Sobre a reprodução das condições de Produção – percebem a escola como um aparelho ideológico do Estado.

Ao trazer a tradição da Sociologia da Educação pode-se perceber elementos que apontam esses autores e que permitem ver como a Educação é produzida e o que é fundamentalmente reproduzido.

Na tradição marxista, Baudelot e Establet mostraram uma profunda e fundamental divisão na escola: uma que forma o trabalhador manual e outra que forma o trabalhador mental. No Brasil, essa divisão se dá entre escolas públicas e particulares ou nas sutilezas presentes nas diferenciações curriculares nos métodos de ensino. Esses autores reforçam a tese althusseriana e a submetem a uma constatação de realidade. A escola é o lugar da contradição, com a função de manter os indivíduos em pólos antagônicos. A transmissão dos conteúdos ideológicos assume o valor de conhecimento e com isso neutraliza a diferença¹⁸ sobrepondo-se ao social, impondo-se como uma sociabilidade hegemônica no processo de individualização do sujeito, o que resulta na neutralização das diferentes identidades sociais neles/as incorporadas.

A diferença e a identidade aparecem nessa perspectiva como resultado de um processo social que implica na produção simbólica e discursiva.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. (SILVA, 2000 b, p.81)

Ao impor os conteúdos escolares de uma cultura hegemônica a escola elege arbitrariamente parâmetros pelos quais se estabelece a norma que funciona como critério para a hierarquização. Ao normalizar-se uma determinada identidade atribui-se a ela “todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.” (SILVA, 2000b, p. 83)

A dinâmica de classe está fortemente envolvida nessa perspectiva com a reprodução da desigualdade, fruto das relações hierárquicas e também desiguais da sociedade capitalista.

¹⁸ Uma discussão aprofundada sobre esta tradição teórica pode ser encontrada no trabalho elaborado por Tomaz Tadeu Silva – O que produz e o que reproduz na Educação

As políticas públicas dirigidas para a educação no Brasil colocaram a escola pública em situação de miserabilidade, seja pelas instalações precárias, pela falta de manutenção, pelo excesso de alunos por sala ou pelos salários muito baixos dos professores. O fato é que a escola pública vive em outro tempo e espaço, não há acesso aos novos recursos tecnológicos e nem investimentos em formação continuada para os professores.

As crianças das camadas mais pobres da população são criadas e educadas para “falhar já em tenra idade, destinadas a perpetuar odioso ciclo sem fim da pobreza criada por uma cultura obcecada com sucesso e riqueza.” (MC LAREN, 1997, p.181) Este autor afirma que cada vez mais fica comprovado que o sucesso acadêmico está relacionado ao status socioeconômico e à etnia.

A condição social, ligada à raça e à classe, coloca os estudantes sem controle sobre seus destinos e presos ao seu status social. Não cabe responsabilizar as atividades educacionais, ou mesmo as escolas sobre esta situação perturbadora, mas apontar para as ideologias, as estruturas e as práticas realizadas na escola que funcionam como políticas culturais que mantêm esse estado de coisas.

Cabe aqui trazer a fala de uma professora referindo-se aqueles que não percebem o preconceito e a discriminação do qual são vítimas.

“ Eles acabam agarrando-se nas correntes que os aprisionam...”

Por outro lado, completa ela:

“ [...] como diria Rosa Luxemburgo, só se percebe o peso das correntes quando se movimenta.

Penso que é necessário problematizar a categoria classe como elemento fundamental no processo de produção das diferenças que traz consigo inúmeras questões, já longamente exploradas pelos autores citados. Buscando complexificar a discussão, ainda há muito para ser dito, no que se refere ao objeto/sujeito de análise, ser jovem, homem, trabalhador, eurobrasileiro, é com certeza diferente de ser uma jovem, mulher, estudante, afrobrasileira. Seguindo esse raciocínio, outras intersecções apontam diferenças dentro de um mesmo segmento de classe e são importantes de serem levantadas para efeito de análise.

2.4.2 CONSTRUINDO DIFERENÇAS ENTRE MULHERES E HOMENS

Ao considerarmos que a experiência histórica e cultural entre mulheres e homens é diferenciada, como já nos apontaram inúmeras autoras tais como: Pinto (2003), Auad (2003), Teles, (1993), Alves & Pitanguy (1991) podemos perceber também que não é de hoje que as mulheres estão na luta por direitos políticos, direito à cidadania, acesso à educação, relações mais igualitárias com seus companheiros, condições de igualdade no mercado de trabalho, só para citar algumas frentes de luta.

O presente tem raízes no passado, portanto, é necessário nos voltarmos para a história buscando compreender que o presente não está aí por acaso, à-toa, mas sim como resultado de uma construção histórica das relações entre mulheres e homens e que estão intimamente ligados a relações de poder.

Ser homem ou ser mulher é muito mais que uma característica biológica determinada pelo sexo; trata-se muito mais de uma construção realizada na vida social que tem raízes conflituosas, acertos, acordos, encontros e desencontros. Muito do que se vive hoje nas relações entre homens e mulheres não foi sempre assim, foi no embate, no debate e na luta que as mulheres abriram espaços e conquistaram posições e direitos.

Desde o início da civilização, mulheres e homens foram educados de forma diferenciada.

Na Grécia antiga as mulheres eram equivalentes aos escravos na posição social e somente os homens livres eram cidadãos. Serviçal e procriadora, a mulher grega era totalmente dependente do homem. (AUAD, 2003).

Na idade média a igreja encarregou-se de tratar as mulheres como indolentes e maléficas, quando não bruxas. No entanto, nesse período, havia muita disparidade na distribuição da população por sexo e as mulheres eram a maioria. Os homens estavam envolvidos em guerras ou recolhidos à vida monástica e em função da ausência masculina tornou-se necessário que as mulheres entendessem de contabilidade e legislação. (ALVES; PITANGUY, 1991).

Apesar dessa significativa participação na vida social, a imagem das mulheres da idade média continuava ligada à luxúria e à fragilidade.

Ao longo do tempo as mulheres não foram incluídas na história, porque a história é contada pelos homens. Coube aos homens definir o que deveria ser repassado às gerações futuras, porém hoje se tem clareza de que as mulheres produziram e fizeram parte da história, não só como procriadoras, mas também como sujeitos/as do processo histórico.

Ao longo da história da humanidade poderíamos pontuar resistências de mulheres em todos os lugares do mundo frente à opressão masculina. No entanto, só no século XIX é que o feminismo ganha uma maior visibilidade e expressividade com o “sufragismo”, movimento que lutava pelos direitos ao voto das mulheres. Posteriormente este momento do feminismo foi chamado de feminismo da primeira onda.

No final dos anos 1960, já consagrados como período de contestação política e efervescência cultural o movimento feminista ressurgiu com força em sua versão contemporânea e nasceram os estudos da mulher.

O feminismo contribuiu de forma significativa para a compreensão de que o poder na sociedade capitalista não estava estruturado apenas pelas relações de classe, mas também pelo patriarcado. Esse feminismo da 2ª onda volta-se para as construções teóricas além das preocupações sociais e políticas.

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizaram, impregnando e ‘contaminando’ o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política.” (LOURO, 1999, p.16)

Esses primeiros estudos deram voz àquelas que estavam silenciadas, mas, por outro lado, criaram guetos e espaços onde neles (e só neles) eram discutidas questões referentes às mulheres.

A importância desses primeiros estudos se deu por conta da visibilidade que eles proporcionaram às questões relativas às mulheres que até então eram resumidas nas produções teóricas a notas de rodapé.

Os estudos feministas dessa fase tinham um caráter político forte. Por outro lado, a argumentação de que mulheres e homens eram diferentes biologicamente servia para justificar a desigualdade social. Para se contrapor às argumentações dessa ordem tornou-se necessário que se demonstrasse como são valorizadas determinadas características na vida social e atribuídas a elas um caráter feminino ou masculino. (GROSSI, 1999).

O debate toma outra perspectiva, na qual o conceito de gênero vai ser fundamental. Pensar as questões relacionadas a mulheres e homens a partir desta categoria teórica é buscar compreender essas relações para além do sexo, no âmbito da cultura, do simbólico.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO 1999, p.61).

Não é por acaso que a tirania contra as mulheres sempre passou pelo boicote a educação. Os estudos feministas apontaram para a profunda desigualdade, no que diz respeito à apropriação dos recursos materiais e simbólicos na sociedade. Esta divisão desigual está presente também na educação e no currículo. (SILVA, 2002).

Essas distinções atravessam várias dimensões: “características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades e aptidões, talentos e capacidades são acionados e nomeados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades ‘próprias’ de cada gênero”. (LOURO, 1999a, p.85).

A teoria crítica que se ocupou das questões de gênero, primeiramente passou a questionar as perspectivas teóricas que não se ocupavam de outras dimensões da desigualdade social que não fosse a classe social.

Inicialmente as análises relacionadas à dinâmica do gênero estavam relacionadas ao acesso desigual às instituições educacionais. Por outro lado, os currículos escolares eram divididos de forma desigual no que se referia ao gênero. “Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas”. (SILVA, 2002, p. 92).

Nessa perspectiva, carreiras e profissões foram consideradas masculinas e raramente uma mulher poderia entrar. Esse acesso diferencial estava ligado a uma idéia

de que, por exemplo: à mulher, não cabiam profissões que envolvessem o raciocínio lógico porque este não era de sua natureza. Ao homem, no entanto não cabia a intuição e a imaginação.

Os livros didáticos, ainda hoje, estão carregados desses estereótipos que ligam a figura da mulher aos afazeres domésticos, e apenas a determinadas profissões, como: professora e enfermeira.

Esses estereótipos construídos ao longo da história foram internalizados por professores e professoras, o que os faz esperar atitudes e comportamentos específicos de meninos e meninas. Apesar dos avanços conquistados pelos estudos de gênero e as lutas feministas ainda é comum encontrarmos discursos e práticas diferenciadas atribuídas a moças e rapazes no espaço escolar contribuindo assim na construção de um imaginário social do que é ser homem e do que é ser mulher.

O feminismo vem construindo uma trajetória que vai dos estudos da mulher à história das mulheres. E não satisfeitas em recuperar histórias de mulheres, pobres, negras, loucas, prostitutas, escritoras, cientistas; o feminismo indagou aos homens como eles nos construíram na história, na literatura, nas artes e nos discursos científicos. (RAGO, 1996).

A crítica feminista mais recente e os estudos de gênero da atualidade têm se concentrado em apontar que a sociedade foi construída de acordo com os interesses dos homens, assim como a ciência possui formas masculinas.

Ela expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto. Ela parte de um impulso de dominação e controle: sobre a natureza e sobre os seres humanos. Ela cinde corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social. (SILVA, 2002, p.94)

Essa desigualdade presente na epistemologia que faz com que a epistemologia dominante seja a masculina, está presente também nos currículos escolares. Dessa forma o currículo escolar separa de maneira desigual o que é feminino e o que é masculino. As experiências e interesses vividos pelos homens são amplamente

valorizados nos currículos escolares em detrimento das experiências e interesses das mulheres.

2.4.3 As desigualdades étnicas

A discussão teórica aqui realizada visa compreender a particularidade da condição racial, uma vez que as representações, os discursos e as práticas sociais desenvolvidas no interior da escola determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e interações sociais. O esforço maior é reunir teorias que possibilitem fazer a leitura da escola em estudo de modo a decodificar vozes, silêncios e práticas sociais. Perceber no não-dito o silenciamento que em muitas vezes limita ou impede a formação de pessoas reflexivas e que respeitem as diferenças culturais na escola, sem no entanto transformá-las em desigualdades.

Para se discutir a inclusão da cultura negra como preocupação curricular nas escolas brasileiras é necessário abrir o leque para questões mais amplas como a relação do negro com o Estado brasileiro. (ROMÃO & LIMA, 1997).

Romão e Lima (1997) apontam que a população negra constitui quase metade da população brasileira e ao longo de nossa história tiveram participação efetiva na construção de nossas riquezas.

Segundo esses autores na escola, assim como em outros campos sociais brasileiros, a concepção de mundo adotada é eurocêntrica. Dessa forma os/as alunos/as negros/as não encontram na escola, assim como na sociedade de maneira geral referenciais de seu mundo e de sua cultura. “Temos na realidade um modelo de educação pensado por e para brancos, totalmente alheio à realidade de quase a metade da população deste país.” (ROMÃO; LIMA, 1997, p.13).

Ao se considerar a história deste povo no Brasil retoma-se a forma como eles vieram para cá e a utilização de sua força de trabalho como mão de obra escrava. Fatores estes determinantes nas relações socioeconômicas existentes até os dias atuais.

Os negros no Brasil, em sua grande maioria, estão na favela no subemprego, nas fábricas, ou aumentando filas de desempregados. Os meninos de rua, essa criação brasileira que legitima a exclusão e a discriminação, também tem essa cor de pele. (GARCIA, 1999). O desafio colocado na educação, neste início de século, parece ser, portanto, vencer uma guerra cultural que sob diversas maneiras aprova o racismo nas escolas.

Podemos pensar este racismo de duas formas, uma colocada em nível da linguagem, ao que Bourdieu se refere como hegemonia da violência simbólica e outra experiência real do racismo institucionalizado.

Neste estudo, o objetivo é problematizar como a escola produz uma política cultural de silenciamento, que através da linguagem e das práticas sociais lá vivenciadas, contribui de maneira significativa para que o racismo se perpetue.

Macedo e Bartolome (2000),¹⁹ apresentam uma discussão sobre o racismo nos Estados Unidos em tempos globalizantes, na qual eles se referem a uma manipulação ideológica colocada pela linguagem. Ao tratar os negros como pessoas de cor está sendo sugerido que o branco é uma não cor, embora isso seja uma impossibilidade semântica. Podemos entender que determinadas expressões lingüísticas não apenas criam e reforçam desigualdades sociais, mas também distorcem realidades. Dessa forma os discursos estão respaldados em

[...] palavras, termos ou expressões ofensivas criadas por eles mesmos, [que] devido a suas fortes conotações, provocam uma reação, sem que tenha importância a frase em que sejam utilizados. (Reboul apud Macedo e Bartolome, 2000, p.)

O que está colocado neste contexto, e que se torna fundamental questionar, é que ser branco é norma. E essa condição de “brancura” está vinculada a uma condição de privilégios e se impõe sobre o outro.

A experiência branca como socialmente hegemônica é o que se chama nos Estados Unidos de Whiteness, ou branquitude definida por Mc Laren (apud. ROSSATO; GESSER, 2001, P 11) como “uma forma sócio-histórica de consciência nascida das relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados.”

A escola pensada nesta perspectiva reflete e reproduz o que está colocado e vinculado em outros setores da sociedade e desta forma o racismo e a discriminação, mesmo que ocultos, aparecem para o observador um pouco mais atento por trás desta legitimações de experiências brancas. Estas questões estão enraizadas na idéia de que determinadas etnias e determinados segmentos sociais são superiores a outros.

A idéia de branquitude é legitimada por brancos, homens de segmentos médios e altos. Na educação estas questões estão traduzidas nos currículos escolares, na formação dos professores e nas relações entre professores alunos e comunidade.

¹⁹ Pesquisadores da Univesidade de Massachusetts que vem trabalhando na esteira dos estudos culturais discutindo com Giroux, Mc Laren e Sacristán.

Paralelo à questão da branquitude, outros movimentos surgiram em momentos históricos diferenciados e ainda contribuem para a formação e internalização de subjetividades de cunho racista, sexista, que colocam uma determinada cultura como superior. Um exemplo desses movimentos é a eugenia (do Grego bom de nascimento).

Este movimento surgiu no final do século XIX e início do século XX, mas vem sendo repassado por várias gerações e até hoje expressões e idéias difundidas por este movimento são facilmente percebidas na escola e na sociedade como um todo.

“A crença estabelecida por meio deste movimento era de que vários aspectos observados no comportamento humano (moral, social, intelectual) eram considerados hereditários.” (ROSSATO; GESSER, 1997, p 14). Assim como alcoolismo, patriotismo e tendência a cometer vandalismo.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA EM SUA CONCRETUDE

Alguma coisa explodiu, partida em cacos. A partir de então tudo ficou mais complicado. E mais real. (ABREU, 1987, p.73)

Historicizar é preciso. O passado apela ao presente que o visite e reveja.

Nesse trabalho, nas mais diferentes discussões que realizo, a história aparece tecendo os fios da memória, conduzindo ao presente e fazendo um convite para que se passe a limpo, olhando novamente, seja a história da escola em estudo, a história do currículo, a história do feminismo, ou a história dos negros no Brasil.

Este olhar sobre a história remete à proposição de Marx, na qual ele afirma “[...] A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo” (MARX, 2003, p.15). Nesse sentido, pode-se entender que ao olhar para a história revelam-se tradições: machistas, racistas e classistas. Evidenciam-se práticas sociais discriminatórias e claream-se comportamentos abusivos, legitimadores dessas práticas. Logo, conhecer o passado é um requisito fundamental na construção de nossas identidades e não um mero exercício de erudição.

A produção do conhecimento científico, é uma produção histórica resultante da relação entre aquele/a que produz um saber e a realidade material e cultural, na qual o sujeito/a do conhecimento está inserido. “[...] os homens (sic) fazem sua própria história, mas não a fazem como querem e sim sob as circunstâncias que encontram, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 2003, p.23)

A sociabilidade juvenil dos estudantes da escola pública em sua convivência cotidiana é aqui abordada pelo viés que aponta não apenas os momentos de reprodução histórica que tanto gerou desencanto e imobilismo, mas sobretudo na inviabilidade dessa reprodução. Dando ênfase aos momentos de ousadia e transgressão e revelando discursos velados pela prática que legitima processos discriminatórios e excludentes. Como diria Martins (2000, p.64) “Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à história.”

A história, para muitos é o desenrolar de um laço que amarra uma antiga caixa, na qual se guardam sachês cheirosos e escritos amarelados. Ao desamarrar os nós trago trazendo, a partir da memória dos envolvidos na história em questão, fragmentos de um passado que conta parte dela.

Quando pensei em trazer um pouco da história dessa escola o fiz movida pela idéia de ir buscar na memória das pessoas que ali trabalham e convivem há muito tempo suas lembranças, recordações de momentos que por algum motivo ficaram registradas em sua memória. E assim o fiz porque este é o fio condutor que permeou a pesquisa como um todo, ou seja, buscar nas falas cotidianas aquilo que é sonegado nos espaços formais, ou ainda o que é dito naquilo que não se verbaliza, mas que é apreendido no dia a dia das práticas escolares.

A utilização dos relatos de vida é significativa na medida em que eles adensam a compreensão do período revelando-nos uma atmosfera que dificilmente será captada a partir de uma macro-perspectiva da sociedade. (ORTIZ, 1994, p.79)

As escolas, assim como as pessoas constroem sua identidade no decorrer de sua existência e a partir das experiências ocorridas em seu espaço no tempo histórico que vivenciam.

A Escola de Educação Básica Prof^o Aníbal Nunes Pires, em seus vinte e quatro anos de existência, sofreu muitas alterações em seu espaço físico, corpo de professores e funcionários e até mesmo na imagem frente à comunidade que o cerca e a própria comunidade estudantil.

A história relatada por funcionários e professores mais antigos nos permite dizer que esta escola já teve uma imagem de uma escola de luta nos movimentos de professores e de estudantes.

Com relação a isso pode-se perceber nos depoimentos de dois professores um certo saudosismo. Houve um pouco de emoção nessa fala como se esse momento da escola fizesse parte de um sonho abortado de sua própria vida.

Ah, mas essa escola não foi sempre assim... Houve uma época em que nós éramos combativos, tínhamos um grupo bom. Nós éramos os primeiros a parar nas greves. (Prof^o F)

A escola mudou muito, alguns professores que gostavam da briga saíram e nós fomos nos acomodando, os ganhos eram muito poucos, a gente vai cansando! (Prof^a E)

Até a década de 1990 a escola possuía um espaço físico diferenciado, onde as grades não se faziam presentes. Nessa década e a partir dos arrastões realizados por traficantes vindos de regiões próximas, foi feita uma grande reforma em que a

segurança foi reforçada. No entanto, nos últimos anos (2003 e 2004) os problemas com os traficantes voltaram a acontecer e a violência chegou na escola. Recentemente uma moça que cursava a segunda série do turno da manhã foi violentamente espancada por um grupo de alunos que a acusavam de tê-los “entregue ao diretor”, pois a tinham visto conversando com o diretor no pátio da escola.

O professor declara: “- *Estamos nos rendendo ao tráfico. Os professores, principalmente os da noite têm medo. Já houve ameaças...*” (Profº B)

O depoimento de um aluno do turno da manhã sobre quadra de esportes reforça a fala do professor: “[...] *os alunos fumam maconha livremente lá...*”

Os professores do turno da noite afirmam que há grupos de alunos que se matriculam, vêm a escola, mas não aparecem em sala de aula. “- *Estão a serviço do tráfico.*” (Profº F)

As opiniões se dividem: alguns defendem a presença da polícia especializada dentro da escola com o argumento de que se não se tornariam um reformatório. Outros se pensam responsáveis e acham que devem tentar resolver sem intervenção policial.

A Escola de Educação Básica Profº Aníbal Nunes Pires é o terceiro maior estabelecimento de ensino público do Estado com 2.200 alunos matriculados entre estudantes de ensino médio e fundamental²⁰. O maior contingente de alunos, no entanto, encontra-se no ensino médio (1800), que funciona em três turnos (manhã, tarde e noite). Está situada à Rua Irmã Bonavita 240 – Bairro de Capoeiras, Município de Florianópolis – SC, com 5200 metros quadrados de área construída. Autorizada para funcionar, a partir de 1980.²¹ Trata-se da maior escola da região e já desfrutou de uma fama que a marcava como uma escola de qualidade²² e, também, com uma tradição de luta nos movimentos em defesa da escola pública como foi colocado anteriormente pelos professores que viveram esse tempo ativamente e é reforçado na fala desse outro professor. “- *O pessoal se acalmou, os mais bagunceiros saíram, aí eles ficaram sem chefe e foram ficando mansinho.*” (Profº I)

²⁰ Ficando à sua frente somente o Instituto Estadual de Educação e o Conjunto Educacional Pedro II localizado em Blumenau.

²¹ Pela portaria 018/80 do Secretário de Estado da Educação, e aprovada pelo parecer nº 196/1979, do Conselho Estadual de Educação, seus cursos foram reconhecidos pela portaria/ Parecer nº. 220/87 conforme dados obtidos no Projeto político pedagógico.

²² Hoje questionada em função do sucateamento do ensino público de maneira geral, atualmente cerca de 40% de seu contingente de professores e funcionários são admitidos em caráter temporário (ACTs), ou seja, profissionais, que além de terem um salário inferior ao dos professores efetivos, não possuem vínculo com a escola.

3.1– O LUGAR E OS “NÃO LUGARES”

O espaço delimita fisicamente o campo social onde emergem os sujeitos desse trabalho. Eles são constitutivos, e não apenas cenários nos quais os atores sociais vivenciam suas práticas e estabelecem suas relações. E mais, são definidores de muitas práticas sociais lá encontradas. Nesse sentido, apesar do espaço não estar sendo visto como categoria analítica, para efeito desse estudo (não a priori), entende-se que é de fundamental importância problematizar como está construído este lugar no qual atuam meus sujeitos, no intuito de contribuir para uma melhor compreensão da realidade estudada.

Toda a atividade humana acontece num tempo e espaço determinado e com a educação não seria diferente. Ao ocupar um espaço é que ele se constitui como lugar, ou seja, “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói.” (FRAGO, 2001, p.61).

As instituições escolares possuem um espaço e um lugar. Um espaço que é dado e um lugar que é construído a partir da ocupação e utilização desse espaço.

Augé (1994) ao desenvolver seus estudos sobre o lugar antropológico e a supermodernidade trouxe para a discussão suas reflexões sobre os não-lugares. Segundo esse autor os lugares têm identidade relacional e histórica e lugares que não possuam essa identidade poderiam ser definidos como não lugares. No entanto ele afirma que os não-lugares não existem de forma pura, ou seja, o não lugar pode ser transformado em lugar quando recomposto, quando as relações nele estabelecidas sejam reconstituídas. Tomando de empréstimo o conceito desse autor, pretende-se ressignificá-lo dizendo que para o efeito desse estudo os não lugares são aqueles nos quais a função espacial que lhes foi dada originariamente é reconstituída e atribuída a ela outro significado.

Frago (2001) argumenta que o espaço não é neutro, mas que pelo contrário ele carrega símbolos, signos e pistas que nos possibilitam perceber as relações sociais existentes entre aqueles/as que ali habitam. Dessa maneira, o espaço demonstra aos olhos mais atentos o emprego dado a ele pelo seres humanos que o ocupam, um emprego que varia conforme a cultura. A escola, nessa perspectiva é o lugar onde se formam estruturas mentais conformadas por um determinado espaço que ordena e situa com a finalidade de ensinar a todos que estiverem vivendo sob ele.

Esta escola está situada numa rua que podemos chamar simbolicamente de uma fronteira interna entre duas realidades distintas da cidade. Esta fronteira é constituída

principalmente, por estabelecimentos comerciais, escola, posto de saúde e outros. Situada em local topograficamente alto, ela visualiza do lado esquerdo de quem sobe o morro as comunidades do Pasto do Gado²³, e à direita, o bairro de Capoeiras onde vive um segmento social proveniente das camadas médias.

Rascunhando um desenho urbano deste espaço da cidade podemos dizer assim: de um lado ao subir o morro para entrar na escola podemos visualizar um agrupamento urbano denso, de pequenas casas situadas em ruas estreitas, de forma desordenada e espremida entre uma via de trânsito rápido (via expressa) e a rua de serviços à qual me refiro. De outro, a cidade planejada por uma malha urbana estruturada, na qual se podem visualizar casas de porte médio e grande colocadas em lotes maiores, como também pequenos condomínios de apartamentos. “A aparência de uma cidade e o modo como seus espaços se organizam formam uma base material a partir da qual é possível pensar, avaliar, e realizar uma gama de possíveis sensações e práticas sociais” (HARVEY, 1998, p.69).

Frente a esse desenho da escola, fica fácil perceber que os alunos que sobem o morro para nela entrar são provenientes, na sua ampla maioria, desses dois espaços da cidade, além de outras localidades próximas, pois, o processo de reordenamento²⁴ escolar vem acabando com o ensino médio em outras regiões para agrupá-los em algumas escolas como essa. Assim, grande parte dos jovens estudantes, sujeitos desse estudo, são provenientes dessas localidades conforme dados levantados.

O espaço físico da escola é amplamente gradeado, possui muros altos, com tela de arame em cima dos muros. Para chegar à sala de aula passa-se por quatro grades e três seguranças. A primeira é o portão da escola, a segunda é entrada do prédio. Antes do primeiro patamar surge uma terceira. Passando por ela, descemos uma escada e estamos no primeiro patamar referido. Logo em seguida mais uma grade, e uma escada que dá acesso às salas de aula. Os alunos só têm acesso às salas quando toca o sinal para o início das aulas.

Ao ouvir os relatos desses sujeitos que conhecem a escola há mais tempo descobri que as grades não estavam previstas no projeto inicial, vieram mais tarde.

²³ Essa região consta de nove comunidades de baixa renda, entre elas, a Chico Mendes que ainda vive em situação precária de infra-estrutura urbana.

²⁴ Cabe observar que o governo do Estado vem implantando o reordenamento escolar que prevê, entre outras coisas, a compartimentalização das escolas em escolas de ensino médio e escolas de ensino fundamental. A escola em estudo, está gradualmente, fechando as vagas para o ensino fundamental e ampliando o ensino médio.

Segundo depoimentos de alguns professores, as grades foram colocadas na década de 90 em decorrência dos arrastões, os quais já foram citados anteriormente.

O espaço é organizado de forma a facilitar o controle e a hierarquia. A vigilância funciona como um poder disciplinar. O momento de abertura dos portões tanto para a entrada nas salas como para a saída das aulas é fiscalizado, controlado e de certa forma conduz a punição daqueles que não se submetem as regras de horários, comportamentos e posturas. Pequenas sanções são aplicadas de acordo com a falta que os alunos cometem. Chegar atrasado, responder inadequadamente ao professor ou estabelecer uma conversa paralela.

As regras do senso comum que definem o tempo e o espaço para tudo' por certo são usadas para conseguir e reproduzir distribuições particulares de poder social (entre classes, entre mulheres e homens, etc. (HARVEY, 1998, p. 208)

Foucault (2001) em seu trabalho clássico “Vigiar e punir” – História da violência nas prisões - sugere que as relações de poder, no sistema de dominação capitalista, não estão colocadas exclusivamente em sua negatividade, no que se refere, à coerção, à opressão e à violência e sua ação direta sobre os sujeitos. Mas, o que se estabelece de forma sutil e estratégica a tornam positiva, porque seus objetivos são eficazes do ponto de vista da produção. Tanto para a economia como para a política tornar pessoas dóceis é conveniente. Ao tornar o corpo humano o alvo a ser atingido o argumento apresentado pelo autor leva-nos a entender como se torna mais fácil adestrar do que mutilar. Corpos dóceis são corpos domados, corpos que se submetem ao comando de outro.

O disciplinamento dos corpos não deixa ninguém de fora, ele se materializa- em práticas sociais cotidianas atingindo a todos os indivíduos naquilo que todos possuem de mais concreto – seus corpos.

O poder para Foucault é uma relação, uma prática social e historicamente contextualizada. Ao analisar o poder ele aponta para sua expansão por toda a sociedade, ampliando suas formas de um nível macro para um nível micro, que ele denominou de microfísica do poder.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’. Ele procura

ligar as forças para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (FOUCAULT, 2001, p. 143).

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. As relações de poder estabelecidas em torno da disciplina acabam por tornar-se as bases da estrutura da vida cotidiana

Penso que a realidade do aluno não fica no portão da escola quando ele por ali passa, assim como, o ingresso na vida escolar não transforma sua cabeça numa folha de papel em branco. Ao contrário, o espaço escolar funciona como acolhedor e produtor de significados, e a produção destes não se dá de forma passiva uma vez que jovens de diferentes grupos sociais, e por isso situados em diferentes posições de poder, estão localizados neste mesmo espaço. Decorre assim, uma luta pela imposição de significados.

Esses jovens oriundos de lugares distintos não só experienciam a escola como também entram na escola quando se matriculam nela, comparecem às aulas, recebem os conteúdos ministrados pelos professores, relacionam-se com os colegas. Sob uma outra perspectiva, eles também entram na escola no sentido simbólico quando se sentem parte integrante dela.

Charlot (2001) aponta em suas pesquisas que muitos jovens de camadas populares jamais entram na escola no sentido simbólico, ou se entram o fazem com dificuldade ao estabelecerem uma relação de estranhamento com o saber lá oferecido.

Nesse sentido, a escola além de um espaço físico e formal, aparece também como um espaço simbólico onde são desenvolvidas cotidianamente práticas sociais que produzem saberes para esses jovens lá inseridos. Cabe então apontar alguns aspectos que contribuem para a problematização da escola como um território que produz e reproduz saberes.

Como estes conflitos vêm embutidos nos discursos dos professores de forma a reforçar, questionar, ocultar ou propor novos saberes que incluam um número maior de significados provenientes de culturas distintas? Como a escola se comporta frente aos conflitos que tem origem no cotidiano? Para estas questões busquei respostas nas relações cotidianas estabelecidas no espaço desta escola.

Parti do pressuposto, que a escola, como campo de produção de significados sociais e culturais, absorve, parcialmente, conteúdos produzidos pelos diferentes grupos

sociais nela envolvidos e é incapaz de compreender o universo simbólico da condição juvenil quando se compromete com uma política cultural de imposição de significados que naturaliza a diferença de gênero, classe e etnia nas relações cotidianas entre estudantes e quando silencia ou reprime as resistências à exclusão que é conseqüente.

Sobre esse aspecto é relevante abordar a experiência vivenciada com o grupo que se organizava no grêmio estudantil no primeiro semestre de 2003. Acompanhei esse grupo de estudantes por cerca de uma semana, enquanto preparavam sua campanha para o grêmio cujas fotos fazem fundo a este relato.

Os recortes selecionados abaixo fazem parte dos depoimentos que presenciei nesse período e dizem respeito às expectativas e sonhos desse grupo.

Alguma coisa tem que ser feita, tem muita coisa errada: É professor que vai pra aula e não dá aula. Todo o dia falta professor e ninguém faz nada.”(Márcia – aluna).

Tem muita coisa que não tá certo e nós temos direito e estamos tentando achar um meio de garantir isso, o problema é que são poucos que participam!.(Tânia – aluna).

Tem uma sala de informática com vinte computadores que nunca foram usados e ninguém faz nada. Aqui ainda estão na idade da pedra. (Mara – aluna).

O grupo que se organizou para compor a chapa para o grêmio era majoritariamente composto de meninas, sendo que os dois meninos que participavam eram respectivamente presidente e vice-presidente, assim denominados por eles. todos brancos, do turno da manhã e a maioria não trabalhava. Retoma-se a essa questão mais adiante.

A escola neste estudo é o campo social, o *locus* importante da luta e construção da democracia vista em sua materialidade espacial, ou seja, o espaço escolar em sua dimensão educativa que transmite para além de sua materialidade discursos específicos.

A escola que freqüentamos e em que matriculamos nossos filhos é uma escola que historicamente vem produzindo e reproduzindo diferenças, desigualdades, distinções. “É uma escola que foi concebida, pelo menos inicialmente para acolher alguns, mas não todos”. (LOURO, 1999, p.57).

As práticas e orientações colocadas na escola são internalizadas pelos alunos de forma a reproduzi-la como atitudes naturais, mesmo que sejam práticas culturais. O dia a dia da escola internaliza valores de tal modo que leva a parecer natural que rapazes

usem determinado vocabulário e as moças outro, que alguns jovens tenham o tempo livre para estudar enquanto outros precisem trabalhar.

(...) um longo aprendizado vai, afinal, colocar cada qual em seu lugar. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a lógica que as rege (LOURO 1999, p.60).

Ao entrevistarmos o professor D localizamos em suas palavras elementos que reforçam o que é colocado pelos autores.

“É da natureza do adolescente procura a sua turma, cada um escolhe seu canto.”

Da mesma forma a naturalização do preconceito pode ser percebida no depoimento desse mesmo professor:

“ Eu mesmo já contei piada de negro na frente de uma pessoa de cor e ele ficou ofendido. E eu fiquei pensando por que? É tão natural... não quer dizer que eu seja racista!”

Ao conversar com um grupo de alunas que cursam o magistério ouvi delas o seguinte depoimento que demonstra como os papéis de gênero são reforçados no espaço escolar. Elas falam se referindo a um determinado professor que não satisfeito com o desempenho delas na disciplina argumenta:

“ – ele diz assim: o que vocês querem aqui ? mulher tem mesmo que encosta a barriga no tanque e no fogão!”

A linguagem, o silenciamento, o ocultamento, a adjetivação dos personagens, são nitidamente artifícios utilizados no dia a dia da sala de aula que possibilitam impor valores, hábitos, e qualificações. Podemos perceber, no entanto, que a escola produz, também, o seu contrário, sujeitos que a negam de alguma forma, sujeitos que não incorporam o seu conteúdo ideológico, pelo contrário, o rejeitam. É o caso dos estudantes “revoltados”, dos “vandalismos”, dos discursos que de alguma forma repelem o poder formador da escola. “(...) existem formas dominantes de práticas e discursos pedagógicos e formas não dominantes que se opõem, que contestam, que resistem às representações fixas hegemônicas”. (DÍAZ, 1998, p.20).

Nesse sentido posso relatar uma experiência vivenciada no campo que se refere a um momento em que foi dada voz aos alunos para fazerem suas reivindicações, numa

aparente prática democrática. Os alunos reclamavam dos critérios não evidenciados pelo professor para a avaliação realizada e exigiam de forma contundente que a prova fosse devolvida para que eles soubessem o que erraram.

Tratava-se de uma turma de repetentes e os argumentos utilizados pelos professores em sala evidenciavam fatos anteriores e não os argumentos colocados pelo grupo naquele momento. O que foi possível perceber foi um grupo bem articulado entre si, coeso, que colocava com uma argumentação consistente os problemas que vivenciavam. Por outro lado, professores e equipe de ensino respondiam a eles referindo-se a situações vividas em outros momentos.

“Eu conheço bem vocês! Não é de hoje!”

O professor da disciplina que estava diretamente envolvido com a discussão manteve-se calado e aparentemente alheio ao que estava acontecendo.

A postura dos professores e dos aluno/as nesse episódio deixa evidente que se trata de um grupo marcado, excluído e colocado numa turma que ostenta esse rótulo de repetentes que por si só já vem imbuído de uma série de outros adjetivos desqualificativos.

Depois da reunião que acabou no vazio, ouvi de professores frases como:

“Essa turma é um lixo! É tudo raça da favela.” (Prof^a H)

O período de vida escolar é uma época de muitas vivências, dentro e fora da sala de aula. Os discursos reproduzidos ou produzidos neste espaço, dizem respeito às sociabilidades vividas pelos sujeitos que ali estão.

[...] a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (GIROUX; MC LAREN, 2001, p. 139).

Os jovens sujeitos da investigação que vivenciam a escola não são uma massa homogênea e uniforme enquadrada numa definição única de juventude, na qual podem ser rotulados. Ser jovem não é uma mera condição de estar incluído numa determinada faixa etária. A juventude é uma construção social, na qual diferentes identidades de ser jovem convivem, nem sempre pacificamente. As diferentes identidades juvenis

aparecem na escola de forma a gerar conflitos. A escola contribuiu na construção de um imaginário social do que é ser jovem.

Considerando estes aspectos é que reconheci a importância de uma investigação das práticas sociais desenvolvidas no interior da escola que, sob a forma de culturas próprias ou respostas a outras que são dominantes, produzem entre os jovens modos de vida, uso do tempo, sociabilidades e moldam subjetividades que revelam os caminhos e descaminhos da proposta educativa da sua geração.

3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Há experiências de vida que são intransferíveis. As teorias sim, são transferíveis; as experiências de vida, não. (PAIS, 1992 p.15)

O campo de pesquisa revelou um cotidiano inesperado. Nesse relato procuro dar conta dos objetivos iniciais da investigação colocados no projeto e pontuados na apresentação deste trabalho, ao que se somaram outras questões relevantes no processo analítico.

Meu objetivo inicial foi através de uma análise documental em cima do projeto político pedagógico da escola levantar elementos que orientassem uma política cultural realizada na escola e manifestada no cotidiano escolar, nas diferentes expressões de sociabilidade juvenil.

Carvalho (2004) levanta a questão sobre o que torna uma escola diferente da outra e a responde dizendo que ela não é apenas um nome e um endereço. As escolas, assim como as pessoas possuem identidade, e esta foi construída a partir de sua história, e como as pessoas, elas também mudam.

Dessa maneira, elaborar um Projeto Político Pedagógico de uma escola é de alguma forma apontar esta identidade e planejar como acontecerão as mudanças.

[...] O PPP da escola se concretiza em ações educacionais, em palavras, em diálogos, pensamentos, exemplos, conversas e símbolos partilhados por professores, alunos, coordenadores, diretores e, pessoas da comunidade. (CARVALHO, 2004,p.2)

O primeiro contato com o PPP revela um documento de vinte e sete páginas (não paginadas), dividido em vários sub-itens tal como vou descrever.

O histórico da escola consta de uma página com informações objetivas: endereço, data de autorização para funcionamento, portarias que deliberam funcionamento, cursos que a escola oferece, a classificação dos espaços existentes na escola, salas, biblioteca, laboratórios, entre outros.

Na seqüência e com onze páginas surge que é apresentado no documento como pressupostos filosóficos – Concepções acerca do conhecimento, da aprendizagem e da avaliação. A função da escola e a transposição didática.

As quinze páginas restantes referem-se à organização escolar e regime de funcionamento. Sobre a matrícula, transferência, adaptação, organização dos tempos escolares, a freqüência, aluna gestante e com problema de saúde, processo de avaliação, registro de avaliação, sobre os serviços técnicos pedagógicos, competências da equipe de ensino, competências do corpo docente, bibliotecário, serviços gerais, serventes, merendeiras e corpo discente. Direitos e deveres dos alunos e por último com uma página o programa de capacitação do pessoal.

A leitura e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola apontam questões reveladoras como:

- O texto apresentado não contextualiza a escola, podendo servir como referência para qualquer outra. A contextualização da mesma aparece apenas como histórico, com dados burocráticos que não fazem referência alguma ao espaço urbano da cidade, onde está localizada a escola e de onde é provenientes grande parte de sua clientela.
- Apresenta uma relação superficial entre o sujeito e o objeto, ou seja, não localiza o sujeito no meio social e não se refere à interação entre sujeitos, basicamente por desconhecer, de fato, a situação sócio-cultural da clientela estudantil da escola pública. Mesmo quando afirma que “estes dois elementos, sujeito e objeto, devem estar presentes no ato de conhecer, com maior ou menor ênfase” (PPP) não aponta para uma discussão acerca de que conhecimento e que sujeitos constituem aquela escola.
- O PPP da Escola de Educação Básica Profº Aníbal Nunes Pires tem como referência uma discussão teórica do construtivismo, de modo descontextualizado, sem apresentar os autores que servem de base de consulta. O texto está elaborado num discurso precário e sem preocupação acadêmica, sem referências teóricas, sem cuidado analítico.

Segundo o construtivismo colocado nesse PPP, o conhecimento não se configura apenas como dados e informações obtidas de forma isolada e desconectada com a realidade, mas sim a partir da “ formação de esquemas intelectuais, estruturas cognitivas ou categorias conceituais que, uma vez construídas a partir das experiências funcionam como verdadeiras ferramentas para compreender o mundo a nossa volta, para aprender.” Entretanto, durante o processo de observação e coleta de dados foi possível perceber que ainda há uma distancia considerável entre o fazer pedagógico cotidiano e a discussão apresentada no PPP.

A opção pela teoria construtivista é justificada por acreditarem que esta

Supera a dicotomia empirismo/racionalismo, experiência/razão, por explicar que o conhecimento se dá quando a mente humana consegue elaborar categorias a respeito da experiência, isto é, quando conseguimos ajustar, incluir um dado da experiência a uma categoria intelectual já existente. (PPP, 2001)

O texto apresenta esta perspectiva teórica e metodológica como uma relação entre o novo e o já conhecido, ou seja, a transposição didática deve ocorrer no sentido de ultrapassar a pura e simples transmissão de conteúdos, característicos do ensino tradicional. Entretanto o que foi observado no cotidiano da escola, no contexto da sala de aula, é que os conteúdos não passam de um mero exercício de troca de representações, agrupando conhecimentos pelas semelhanças e fazendo classificações. O que induz a pensar que muitos professores não conseguem realizar a transposição didática; apesar de reforçarem esta necessidade em suas falas, não a tornam realidade nas suas aulas. Quando fazem referência à transposição didática o poder do aprendizado ainda fica localizado na mão do professor. Mais uma vez o PPP não sai do papel pois o programa de capacitação pessoal não é contínuo, mesmo estando previsto como projeto.

É significativo o fato de que o conjunto de professores é composto por 40% de profissionais contratados em caráter temporário (ACT), o que faz com que aja muita rotatividade de um semestre para o outro. A equipe não se mantém a mesma e, o trabalho realizado no coletivo é descontínuo.

A leitura do documento exige uma imensa concentração, pois o texto apresenta contradições que interferem na compreensão do seu sentido. Ao referir-se aos conteúdos propostos afirma que:

Conteúdos escolares são as informações disciplinares que, num determinado momento e local e por critérios nem sempre

estabelecidos pelas escolas, são comunicados aos alunos com o objetivo de que, a partir delas e dos significados que lhes possa atribuir cheguem a uma elaboração conceitual cada vez mais profunda, abrangente e complexa.

Leva ao entendimento de que o aluno é visto como um ser passivo que recebe e agrupa informações, porém não questiona e nem interfere na escola como sujeito político.

O PPP é elaborado a partir dos pressupostos construtivistas, no entanto Vygotsky é citado no final do documento, sem referência de consulta à sua obra e de maneira bastante superficial como se evidencia na seguinte citação:

“Estudos mais recentes sobre desenvolvimento psicológico baseado nas hipóteses de Vygotsky, apontam para a vinculação deste com o contexto sócio-histórico das comunidades.” (PPP, s/nº)

Vygotsky entra apenas como ilustração e não fundamenta o caráter histórico que deve abranger num Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, não fica claro quais são as hipóteses colocadas por esse autor e não há nenhuma explanação acerca da teoria sócio-interacionista. O sócio interacionismo de Vygotsky e o Construtivismo, sem a menção de sua autoria, são colocados no PPP como teorias complementares. Há um descompromisso com a teoria citada, demonstrando falta de afinidade e conhecimento com o contexto teórico e objetivo analítico do autor.

Apesar da fragmentação do projeto e sua falta de fundamentação teórica é possível identificar elementos de proximidade com a visão piagetiana dada à distância de Vygotsky.

Nesse sentido é possível considerar que a escola em estudo é mais piagetiana do que Vygotskiana, o que torna incoerente a presença desse autor no PPP. Apesar disso pode-se dizer que ela é muito mais tradicional do que piagetiana, considerando suas práticas pedagógicas como a organização espacial das salas, processo avaliativo, a aprendizagem fragmentada e mecânica valorizando a memorização

A leitura do documento possibilita identificar uma série de problemas que vão desde a estrutura textual, falta de referências teóricas para fundamentar a discussão apresentada, pensamentos contraditórios até a falta de contextualização entre o PPP e a escola para a qual ele foi elaborado. Em suma, o PPP apresenta dois caminhos assemelhando-se a uma colcha de retalhos que apresenta argumentos que em outros momentos utilizados apontariam para um caminho totalmente diferente do que ele se propõe, e do que concretamente acontece na escola.

Pode-se afirmar que o documento não é claro, especialmente no que se refere ao papel do professor, aos objetivos e aos conteúdos. Poderia ser rescrito levando-se em consideração aspectos nele mesmo colocado.

O despreparo na construção textual prejudica o sentido orientador e a diretriz que poderia representar na conjuntura escolar e mostram possibilidades e idéias que poderiam ser melhor exploradas e, certo aspecto que poderia ser tomado como referência ou ponto de partida para sua elaboração Como o que está descrito abaixo:

[...] a estruturação curricular da escola deve ter componentes que a afastam do que se tem hoje por educação escolar. O professor deverá assumir outro papel, os objetivos serão outros, os conteúdos escolares precisarão ser redimensionados e, por conseqüência a metodologia atual superada.

Em síntese, pode-se afirmar que a orientação do documento foi mais no sentido da escola que serve como direção do ato educativo e este, por sua vez, está pautado no ato de ensinar ignorando o do aprender.

Nas entrevistas com os professores podemos retirar falas para exemplificar o pouco uso do documento como;

“- O principal problema é definir o PPP!” (ProfºG)

- Mas a escola tem um, argumentei.

Olhando-me com surpresa: *“-Tem? Eu desconheço, nunca me apresentaram. A maioria dos professores desconhece. Teoricamente pode ter, mas na prática não tem. Na prática, cada um avalia como quer e faz o que quer em sala de aula.”* (ProfºG)

“- Não tem PPP, a direção é a repassadora do GEREI²⁵, na verdade é um salve-se quem puder.” (Profº F)

“-Estou aqui há 4 anos, e não conheço o PPP, nunca nem soube que ele existe.”

- Mas ele existe, argumentei:

“-A gente também pode dizer que Deus existe.” (Profº A)

Depoimentos como estes e a precariedade do documento analisado evidenciam o fato deste se tratar de um documento burocrático, formal. Os alunos/as desconhecem a sua existência e grande parte dos professores também. Aqueles que mencionam que

²⁵ GEREI – Gerência Regional de Educação e Informação

conhecem fazem considerações abstratas a seu respeito induzindo suspeitas” sobre uma leitura familiarizada, de fato, do documento e acrescentam que ele precisa de ajustes como se refere o professor C.

“O projeto é bom, é exequível, mas precisa aparar algumas arestas.”

Outros professores, preocupados em defender a escola argumentam que essa é uma realidade comum nas demais escolas, ou seja, é corriqueiro nas escolas públicas documentos que só cumprem uma exigência formal e não são utilizados como subsídio para orientar uma prática pedagógica, como seria sua função.

“Planejamento é feito nas reuniões, quando elas acabam, por que normalmente não chegam ao fim. Dá briga antes.”

3.3 Os jovens na escola

O relevante está também no ínfimo. É na vida cotidiana que a história se desvenda ou se oculta. (MARTIN, 2000 p. 13)

O caminho foi árduo, muito solitário e com muitas dificuldades²⁶, mas o desejo de pensar, ou melhor, de ousar uma reflexão num campo tão amplo e tão instigante como o da educação, gritou mais forte do que todos os contratempos e desentendimentos²⁷, e aos poucos começo a sentir as dores, que vão trazer ao mundo este “filho”²⁸ bastardo.

Ao desvendar as palavras, ao buscar os questionamentos, ao delimitar um quadro conceitual, escolhendo as expressões, as abordagens, ele cresceu dentro de mim, e começou a se desenhar externamente. Assim, seus primeiros contornos foram mostrando a cara de meu trabalho como uma imagem nublada de meus sujeitos. Vinham das ruas, das vozes das meninas negras que vendem alho em troca de bonecas quebradas, dos meninos sem jeito que disfarçam sua timidez chutando sacos de lixo,

²⁶ O trabalho do/a pesquisador/a é um trabalho solitário desde a pesquisa, as anotações, reflexões, as leituras, análises, até o processo de redação final são horas e horas frente ao computador, na mesa de trabalho, no diálogo com os autores, sempre sozinho/a. As dificuldades vieram de todos os lados: desde aquelas que se referem às condições materiais de existência de quem escreve até os limites teóricos, os atropelos metodológicos e aquilo que penso ter sido a maior dificuldade: o trabalho sem cúmplices.

²⁷ Os contratempos foram muitos e de várias naturezas: familiar, profissional e acadêmica. A dúvida conviveu comigo até os últimos dias, seria possível? Será válido?

²⁸ Neste caso específico não cabe o “a”, pois penso este trabalho no masculino talvez pela estranheza e dificuldades com os quais o concebi.

construindo sua masculinidade nas ruas, subindo as valas, fronteiras simbólicas que os separam de um mundo que parece não ter espaço para eles.

Aos poucos fui percebendo-os como jovens: moças e rapazes com sonhos, expectativas e reivindicações, colocando cores e adereços em cima de seus uniformes escolares a fim de atribuir-lhes um significado particular.

As práticas sociais, ora plurais, ora singulares, detiveram meu olhar e minha investigação nestes meses que assiduamente frequentei o Colégio Estadual Aníbal Nunes Pires. Essa escola conta com um universo de 2200 alunos, sendo 1800 alunos do ensino médio. São Marias, Joãos, Margaretas, Bernadetas e Daianas. São Mários, Josés e Jonatans. Indivíduos comuns que em sua cotidianidade convivem com o improvável, o impensado, o não quantificável.

Optei por uma amostragem, na qual foi recortada 16% da população total de estudantes da referida escola, que resultou na aplicação de questionário a 355 jovens do ensino médio estudantes do turno da manhã. Foram realizadas observações no cotidiano escolar, na rotina de sala de aula, reuniões com professores, entrevistas com seis professores e dois funcionários e entrevistas com jovens do turno da tarde e noite.²⁹

Como mostra a tabela abaixo, os jovens que participaram da pesquisa são 56% mulheres e 44% homens distribuídos nas três séries do ensino médio. Tem uma idade média de 16 anos e concentram-se, na sua grande parte na 1ª série.

TABELA 1 – ESTUDANTES POR SÉRIE, SEXO E IDADE

Sexo	1ª série		2ª série		3ª série		De 14 à 16 anos		De 17 à 19 anos		Acima de 19 anos		Total
Feminino	93	46,9 %	57	28,7 %	48	24,2 %	115	58 %	62	31 %	17	8,5 %	198
Masculino	87	55,7 %	33	21 %	36	23 %	77	49,3 %	69	44 %	8	5 %	156
Total	180	50,7 %	91	25,63 %	84	23,6 %	192	54 %	131	36,9 %	25	7 %	355

²⁹ Estas entrevistas foram feitas em grupo de 6 a 8 estudantes totalizando 8 grupos do turno da tarde e noite e mais quatro entrevistas individuais com lideranças dos três turnos.

Durante o período que estive no campo se estabeleceram algumas rotinas, tanto nos acontecimentos ao final de cada aula, quanto na troca de professores e na minha permanência ou mudança de sala. Nesse intervalo, alunas e alunos me abordavam fazendo perguntas, travamos conversas informais registradas em meu diário de campo que foram de fundamental importância para traçar o perfil dos jovens sujeitos da pesquisa.

Esses jovens, são em sua maioria meninas, brancas, de segmentos médios e baixos. Foi comum durante o tempo em que estive na escola observar grupos de alunos separados por sexo e agrupados em lugares diferentes também obedecendo a uma determinação de gênero.

Os patamares internos das escadas eram preferencialmente ocupados por meninas. Enquanto que nos espaços externos eram mais comuns visualizar os meninos. Por outro lado, em sala de aula é mais comum as meninas ficarem na frente e os meninos mais ao fundo da sala. As observações que fiz demonstraram com clareza que os meninos são os que mais “perturbam” em sala de aula, mas também os que participam de forma mais objetiva trazendo contribuições e fazendo perguntas.

É importante acentuar que falar de sexo e educação é diferente de falar de gênero e educação. Quando me refiro aos alunos e alunas, meninos e meninas, estou falando do sexo de meus jovens sujeitos. No entanto, interessa-me aqui discutir quais são as masculinidades e feminilidades reforçadas dentro do sistema educacional, como são colocados valores relativos à competitividade, objetividade, eficácia e desempenho, valores esses socialmente construídos como valores masculinos e que dos quais tratarei mais adiante.

A idade dos jovens investigados varia em sua maior concentração entre 14 e 19 anos. Sendo que a média é de 16 anos Trata-se de 10,2% com 14 anos, 27,3% com 15 anos, 27,6% com 16 anos, 14,2% com 17 anos, 7,6% com 18 anos e 4,0% com 19anos conforme pudemos verificar na tabela anterior.

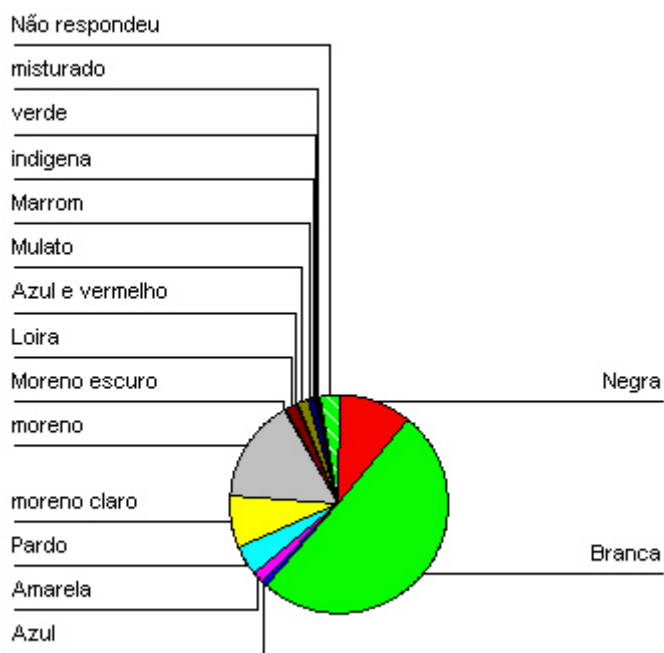
Em sua grande maioria- 96,5%, são jovens solteiros.

Entre os jovens analisados neste estudo 50,5% declaram-se brancos e os outros o declararam como mostra o gráfico abaixo.

Para saber a descendência étnica de cada jovem foi utilizada a pergunta aberta “qual sua cor?” Dessa forma pretendeu-se obter dados referentes também a uma idéia de pertencimento a esta ou aquela etnia. Assim foram encontrados 51% de jovens que se dizem brancos, 10,7% negros, 0,8% azul, 1,7% de amarelos, 4,5% de pardos, 7,6% de

moreno claro, 0,3% de moreno escuro, 1,7% de loiros/as, 0,35% de vermelho, 1,4% de marrom, 1,4% de mulato, 0,3% de verde, 0,3% de misturado e 2,8% não responderam, conforme está demonstrado no gráfico.

GRÁFICO 1 – TOTAL DE ESTUDANTES PELA COR DECLARADA



No entanto, nas observações feitas em sala de aula é visível um número significativo de afro descendentes que se tornam facilmente observáveis pela sua cor de pele. Adotou-se como referência a somatória daqueles que responderam que não são brancos. Com relação ao número de negros na escola é importante salientar que no turno da tarde a concentração é maior. Nesse turno funciona o ensino

fundamental e conforme os depoimentos dos entrevistados é entre os negros que se dá a maior evasão escolar, o que explica a maior concentração deles no ensino fundamental.

Ao analisar estes números, e comparar com as anotações registradas, é possível ter como orientação as teorias que se referem ao *Whitness* ou branquitude e a uma consciência silenciada de sua própria condição étnica, uma espécie de amnésia social como diria Mc Laren (apud ROSSATO; GESSER, 2001). O autor argumenta que ao negarem-se como negros ou afro descendentes pensam verem-se livres do preconceito, o que pode ser interpretado como o processo de branquitude formatando subjetividades de tal maneira que as pessoas se acreditam brancas.

A escola ocupa um lugar central na formação dessas subjetividades, uma vez que crianças e jovens internalizam o que é veiculado no contexto onde vivem, pois a linguagem não serve somente para a comunicação, mas historicamente tem contribuído na configuração da evolução cultural dos povos. A escola, ao reproduzir representações

racistas, perpetua o preconceito. Embora muitas teorias queiram dizer que isto não ocorre mais, ao se olhar para a escola em estudo pode-se afirmar que isso não é coisa do passado.

Por outro lado pode-se pensar que esses jovens ao se dizerem pardos ou morenos querem se dizer não- negros, a fim de não sofrerem a discriminação. No entanto, Romão (1997) afirma que, se no discurso oficial pardo não é negro, quando se remete aos dados de escolaridade em tempo de estudos na escola, pardo é negro sim, e tem vida de negro, o que vem a reforçar a compreensão do movimento negro.

Contribuindo com essa discussão Cardoso e Ribeiro (1997 p.46) afirmam

Curiosamente, numa sociedade concebida como um ‘espetáculo das raças’ hierarquicamente ordenadas, negar ou esconder que pertencem à raça negra deve ser recomendado e incentivado. No entanto isso significa uma negação de si próprio, para refugiar-se em uma identidade simbólica, idealizada, que certamente não lhe pertence.

Paixão (2004) em estudos recentes sobre a desigualdade racial no Brasil apresenta dados que apontam salários pelo gênero e pela cor demonstrando que os maiores salários estão em ampla maioria com os homens brancos seguidos das mulheres brancas. Conforme a faixa salarial vai baixando aumenta o número de negros, sendo que os salários mais baixos estão entre as mulheres negras.

Na educação não é diferente, o indicador apresentado pela população de afrodescendentes é sensivelmente inferior aos dos brancos.

[...] a média de anos de estudo dos afrodescendentes no final do século era dois anos inferior à média da população branca. Além disso, a taxa de analfabetismo dos negros acima de 15 anos, em 1998, era de 20,8% ao passo que a dos brancos era de 8,4%. Ou seja, a taxa de analfabetismo dos negros era, em pontos percentuais, 148% maior que a taxa de analfabetismo entre os brancos. (PAIXÃO, 2004)

Paixão (2004) afirma que até a década de 70 as pesquisas relacionadas às desigualdades raciais eram de cunho qualitativo e que mais recentemente, nos dois últimos censos, a questão que se refere à cor/raça não foi aplicada a toda a população brasileira, mas apenas para 10% dela. Por isso é necessário, segundo o autor, que o movimento negro e as entidades não governamentais se empenhem no acesso aos indicadores sociais e demográficos que se referem a esse grupo social.

A contribuição que Paixão traz para essa pesquisa não se restringe apenas aos dados estatísticos que ele apresenta, mas estende-se à problematização que ele coloca a partir deles, o que ajuda a pensar as subjetividades reforçadas nas práticas escolares.

O autor reforça que no Brasil sobrevive um discurso da democracia racial, como se neste país houvesse de fato medidas efetivas de combate à desigualdade racial.

As sutilezas, nem tão sutis, que reforçam visões negativas desta população, estão presentes no espaço escolar, através dos livros didáticos, de conteúdo preconceituoso, dos currículos que não dão conta da multiplicidade étnica, entre outros fatores.

As escolas do país não possuem um número equivalente de negros e brancos proporcional aos dados populacionais brasileiros, ou seja, a evasão escolar tem cor e raça. Por outro lado, não há negros em postos de comando, nos empregos com altos salários ou em postos importantes da vida política do país. Quando há, são expressões isoladas.

Nossa diferença quantitativa na escola pode estar contendo um racismo potencial ou uma distinção decorrente da prática escolar seletiva. Isto é, essa restrita quantidade de negros nas escolas é parte ou resultado de uma desigualdade praticada pela escola como instituição. (ITANI, 1998, p.121)

Esse é um debate que será retomado, em outro momento, neste trabalho.

GRÁFICO 2 - RESIDÊNCIA COMPARTILHADA



Entre os estudantes pesquisados 42% moram com os pais e irmãos, 20,28% com a mãe e irmãos, 1,12% com pai e irmãos, 4,78% com outros parentes entre outras respostas com menor percentual, conforme podemos perceber no gráfico ao lado.

Um número significativo de jovens moram com as mães o que demonstra

que as mulheres constituem família sem necessariamente presença de homens e portanto são responsáveis pela manutenção da casa e em grande parte dos casos do sustento dos filhos. Essa questão é retomada mais adiante.

Entre os jovens analisados 70,14% não possuem filhos. Com relação ao número de irmãos constatou-se que 48,73% possuem de 1 a 3 irmãos, 14,08% possuem de 4 a 6 irmãos e 3,38% possuem de 7 a 9 irmãos.

Os jovens estudantes da escola residem conforme está demonstrado na tabela que segue:

TABELA 2 – ESTUDANTES POR LOCAL DE RESIDÊNCIA

CAPOEIRAS	MONTE CRISTO	VILA SÃO JOÃO	JARDIM ATLÂNTICO	MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ
23,7%	15,2%	3,4%	6,5%	42,26%

A maioria dos jovens pesquisados (42,26%) reside no município de São José, seguindo-se de 23,7% em Capoeiras, 15,2% em Monte Cristo, 6,5% no Jardim Atlântico e 3,4% em Vila São João.

O bairro de Capoeiras é um local de casas de porte médio onde vivem segmentos sociais provenientes de camadas médias. O bairro do Monte Cristo, no entanto, faz parte de um espaço urbano mais amplo, originariamente chamado de Pasto do gado e ao qual pertencem outras comunidades de ocupação urbana.

Lima (2003, p.25) afirma, em recente pesquisa, que as comunidades do Monte Cristo vem sendo apontadas pelos órgãos públicos e pela mídia “menos por méritos e mais pela (des) informação que faz dessas comunidades empobrecidas, lugares apenas de perigo, de miséria, etc.” No entanto, o autor ressalta que seus moradores desejam afirmar a história dessas comunidades a partir de outros aspectos, como a resistência cultural, a determinação e a solidariedade.

Os jovens da comunidade Chico Mendes³⁰, pesquisados por Lima (2003) organizam-se em formas associativas que desembocam em ações e vivências que valorizam a pessoa, a autonomia e o respeito pela condição juvenil. O agrupamento e o sentimento de pertença de grupo permitem a esses jovens lucidez para entenderem-se como atores sociais e sujeitos históricos.

³⁰ Uma das nove comunidades que compõe o bairro do Monte Cristo.

Num contexto social marcado pelo empobrecimento os jovens teimam em não serem vistos como vítimas ou coitados. Ao contrário, eles resistem como cidadãos sujeitos de direitos. É como cidadãos sujeitos de direitos negados que eles querem ser conhecidos. É deste modo que eles querem estabelecer diálogo com a sociedade. (LIMA, 2003, p. 82)

A resistência se dá no trabalho, na garantia do acesso mínimo aos bens e serviços e na constante negação aos apelos das facilidades colocadas pelo mundo do tráfico.

Entre os estudantes pesquisados 17,7% disseram terem vindo morar no local entre os 14 e os 16 anos, ou seja recentemente, o que pode ser relacionado com o crescimento urbano acelerado da região que recebeu nos últimos anos uma enorme população de migrantes do interior do estado e de outros estados.

A cidade de Florianópolis, no que diz respeito ao processo de urbanização, sofreu muitas modificações a partir do ano de 1960, com a implementação de rodovias, implantações de repartições públicas estaduais e federais, e mais recentemente, nas duas últimas décadas uma expansão da indústria do turismo. O primeiro fluxo migratório fixou-se na ilha e eram provenientes de camadas médias da população. As transformações, as quais a cidade foi submetida deslocaram um modo de vida rural para um modo de vida urbano.

O segundo ciclo migratório basicamente foi formado de famílias pobres, que vieram para Florianópolis atraídas pelas possibilidades de melhoria de vida na capital do estado. Estas famílias ocuparam a volta dos morros na ilha e mais tarde passaram a morar principalmente na região chamada de Pasto do Gado. A violenta transformação ocorrida no espaço da cidade transformava o que antes era sítio e terras verdes em propriedades privadas e ocupações clandestinas.

As crises econômicas de natureza estrutural, seguidas de crises políticas dos diversos governos, vêm contribuindo para o abandono de terras rurais e atraindo um número grande de famílias vindas de regiões como Lages, Águas Mornas e outros lugares do interior do estado. Estas famílias, por sua vez, atraíram outros parentes também expulsos das áreas agrícolas. “ No estado catarinense num período de 10 anos, entre 1970 e 1980, 100 mil trabalhadores do campo chegaram às cidades, não discriminando cidades pequenas ou grandes.” (LIMA, 2003, p.23).

A região do Pasto do Gado vem crescendo de forma significativa nas últimas duas décadas, tem sido alvo de muitas pesquisas, o que pode ser facilmente comparado à periferia de outras grandes cidades.

Entre os jovens pesquisados, 65,45% não nasceram em Florianópolis e responderam que vieram para a cidade em busca de um lugar melhor para viver, trabalhar e estudar; alguns alegaram que vieram por causa de parentes (5,4%) e outros por diferentes motivos (8,18%).

A juventude que vive nessa área urbana é pertencente às camadas mais pobres da população, onde ser jovem pobre é trilhar por um caminho singular.

O Brasil convive com a herança da escravidão e sofreu fortes influências das teorias racistas, eugênicas e higienistas que emergiram da Europa no século XIX. Essas teorias exerceram um papel fundamental na constituição das subjetividades em relação à pobreza.

O termo “menor” é aplicado ainda hoje³¹ pelo senso comum e nele está intrínseco uma diferenciação de classe, menor é o pobre. Ao longo da história do Brasil houve uma produção de juventudes diferenciadas. (COIMBRA, 2003).

3.4 O TRABALHO JUVENIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA ESCOLAR

Ao focar o olhar sobre as relações existentes entre trabalho e a escola é necessário buscar as conexões existentes entre elementos da estrutura social e elementos pertencentes à esfera da educação.

Na teorização crítica o importante a ser destacado é a relação entre escola e produção e as características utilizadas pela instituição escolar para a permanência da estrutura econômica capitalista, ou seja, o papel da instituição na manutenção da divisão social do trabalho – trabalho intelectual e trabalho manual.

Neste trabalho, aponta-se para uma escola e um sistema de ensino que legitima o capital cultural e contribui para manter a diferença desse capital. Os jovens alunos da escola pública estão mais preocupados em melhorar as suas condições materiais de vida do que de entrar numa universidade.

A escola e o estudo são importantes para eles na medida em que podem melhorar o seu currículo para o mercado de trabalho. Sob esse aspecto a escola produz

³¹ Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente ter retirado este conceito da redação do documento, substituindo por infância e juventude.

discursos e atividades culturais como bens simbólicos e impõe significados como legítimos através da ocultação das relações de poder que constituem a base de sua força.

Na escola pública estudada pode-se perceber demonstrações desses aspectos através de algumas falas como: “ *Eles só se interessam em ter o diploma do 2º grau, por que até a COMCAP exige o 2º grau*” (Profº G)

Este professor deixa claro em sua fala sua descrença em relação ao ensino realizado na escola pública. Nas histórias que conta de sua atuação como um professor militante no sindicato de professores, que por mais de uma vez esteve no sindicato estadual tornando nítido seu envolvimento com as lutas desenvolvidas por uma escola pública de melhor qualidade. No entanto, “ - *Hoje o sonho acabou ! diz ele.*”

O sonho dessa gurizada é ser caixa do Angeloni, porque nem gerente eles chegam a ser! A escola como direção e instituição pedagógica não incentiva para o vestibular. (Profº F)

O desânimo e as constatações do professor reforçam a idéia da escola pública como formadora de mão de obra para o trabalho braçal.

Na fala dos/as alunas encontramos outros sonhos !

- O vestibular está aí! E como que a gente fica? Tiraram geografia do terceiro ano. Eles ficam falando pra gente que o vestibular tá chegando, mas nos prepara pra isso?(Ana – aluna branca do terceiro ano)

– Eu estudo de manhã e trabalho à tarde, de lá vou direto para o cursinho. É puxado, mas se eu não trabalhar não posso pagar cursinho. Vou fazer vestibular pra Direito! Tenho que passá na federal, o que eu ganho dá mal e mal pra pagar o cursinho, universidade particular nem pensar.(Marcos – aluno branco do terceiro ano)

A escola está limitada pelas próprias condições materiais de existência desses jovens. É significativo o número de estudantes que trabalham e que contribuem com a renda familiar não dispendo de tempo livre para os estudos, e para muitos a Universidade não faz parte de seus planos, por que não faz parte da vida das pessoas com quem convivem, não faz parte de seu mundo.

A escola contribui na legitimação dessas desigualdades ao não evidenciar as diferenças, pelo contrário as camufla, e muitas vezes as naturaliza ao reproduzir máximas preconceituosas e discriminatórias como algumas que foram identificadas nas observações realizadas.

No espaço de sala de aula, colegas se referindo a outros:

- *Aquela lá do cabelo ruim (risos)* (aluno negro se referindo a aluna negra)

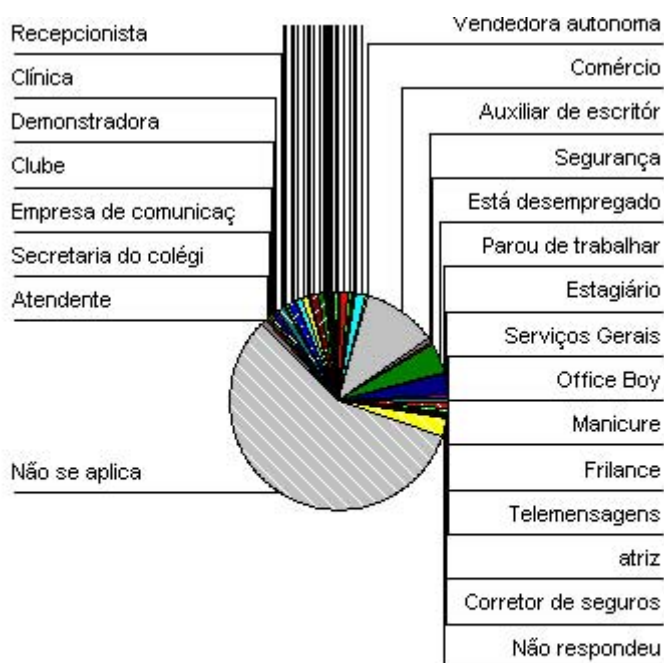
- *O negão! Qual é o pente que te penteia?* (aluno branco para aluno negro)

- *Mulher é que nem circo, o melhor tá debaixo do pano.* (Conversa entre meninos para as meninas ouvirem)

- *Mulher é que nem pizza, bom mesmo é fora de casa.* (Conversa entre meninos para as meninas ouvirem)

Os grupos em sala de aula de maneira geral obedecem a uma divisão de sexo. Em alguns poucos casos percebe-se meninas sentadas com meninos na parte de trás da sala e nesse caso o número de meninos no grupo é maior, o que pode ser entendido como uma resistência ao papel hegemônico referente a mulheres e homens, institucionalmente reforçado.

Gráfico 3– Trabalho dos estudantes



Entre os jovens que trabalham, que representam 36,28% achamos importante destacar que 9,8% realizam alguma atividade no comércio e 3,95% trabalham com atividades relacionadas ao ensino. No ensino, todas são mulheres que trabalham como professoras e auxiliares em escolas e creches públicas, o que evidencia a pouca qualificação dos professores da educação infantil e ensino fundamental apresentando-se como um dado a mais na demonstração da precariedade do

ensino público no Brasil. Os demais jovens trabalham no setor de serviço (formais e informais) como: empregada doméstica, vendedora autônoma, auxiliar de escritório, segurança, estagiário, serviços gerais, office boy, manicura, corretor de seguros, clube, demonstradora, recepcionista, panfleteiro, entre outras.

Como pode-se observar, a maioria dos alunos não trabalham (63,72%), muito embora a renda familiar não seja elevada. Desses jovens trabalhadores 24% tem sua renda para consumo próprio, 18,2% contribuem com seu salário para a renda familiar e 6,5% ingressaram recentemente no mercado de trabalho, ou seja, trata-se de seu primeiro emprego.

Entre as estudantes mulheres 54,33% trabalham e 45,67% não trabalham enquanto que 45,66% dos estudantes homens trabalham e 54,34% não trabalham. Entre as mulheres brancas 34,42% trabalham e 63,93% não trabalham enquanto que entre as mulheres agrupadas em torno da cor negra 35,60% trabalham e 63% não trabalham.

Os estudantes brancos que trabalham são 36,36% e 63,64% não trabalham, enquanto os estudantes agrupados em torno da cor negra 63,92% trabalham e 36% não trabalham.

Entre os estudantes homens brancos 40,62% trabalham e 57,81% não trabalham, enquanto os estudantes agrupados em torno da cor negra 63,52% trabalham e 36,47% não trabalham.

Os dados reforçam a condição de maior precariedade econômica das populações agrupadas em torno da cor negra (negro, marrom, moreno escuro, moreno claro, entre outras citadas). O alto percentual de estudantes homens agrupados em torno da cor negra, que trabalham, contribui para reforçar análises já realizadas de que os jovens homens negros e pobres são mais exigidos no trabalho pela sua condição econômica e pela sua condição de gênero, ou seja, entre as camadas mais carentes da população, embora as mulheres busquem o trabalho, a responsabilidade do sustento familiar está colocada no ideário dessas pessoas como um papel masculino, como uma responsabilidade dos homens.

As estudantes mulheres estão em maior percentual no mercado de trabalho o que pode ser revelador ao compararmos com os dados que apontam os empregos desses jovens, ou seja pode-se dizer que há empregos tipicamente femininos como empregada doméstica e auxiliar de sala em creches. No entanto, o emprego de “office boy” que poderia ser qualificado de masculino já é exercido por mulheres, o que demonstra, no meu entendimento, que apesar de os homens serem mais cobrados e exigidos para o

trabalho, devido à concepção de homem provedor, as mulheres efetivamente estão em maior número no trabalho, mas os salários masculinos são mais necessários na contribuição da renda familiar, como aponta o gráfico que segue.

Gráfico 4 – Total de estudantes pela renda familiar

Como demonstra o gráfico abaixo, a maioria dos jovens vivem uma condição de renda familiar acima de três salários mínimos, 41,8%, mas é significativa a porcentagem das famílias que possuem uma renda até três salários mínimos (24,4%), até dois salários mínimos (16%), e um salário mínimo (6,2%).



Entre as meninas que trabalham 36,89% contribuem na renda familiar e 46,6% das meninas que trabalham não contribuem. Entre os meninos que trabalham 51,16% contribuem com a renda familiar e 37,20% não contribuem na renda familiar.

Entre os que trabalham 13,5% ganha menos de um salário, 11,3% um salário e 6,2%

até 2 salários.

A condição de vida familiar dos jovens entrevistados conduz em grande parte a sua busca prematura pelo trabalho. Essa necessidade de trabalho é mais exigida na sociedade brasileira para o homem do que para a mulher, ou seja, os homens são mais cobrados e exigidos como provedores do que as mulheres devido à tradição hierárquica da família brasileira.

Podemos exemplificar tal situação através da fala menino negro que mora com sua mãe e mais três irmãs. “ - *Tem discriminação sim, mas eu não dou bola, tenho*

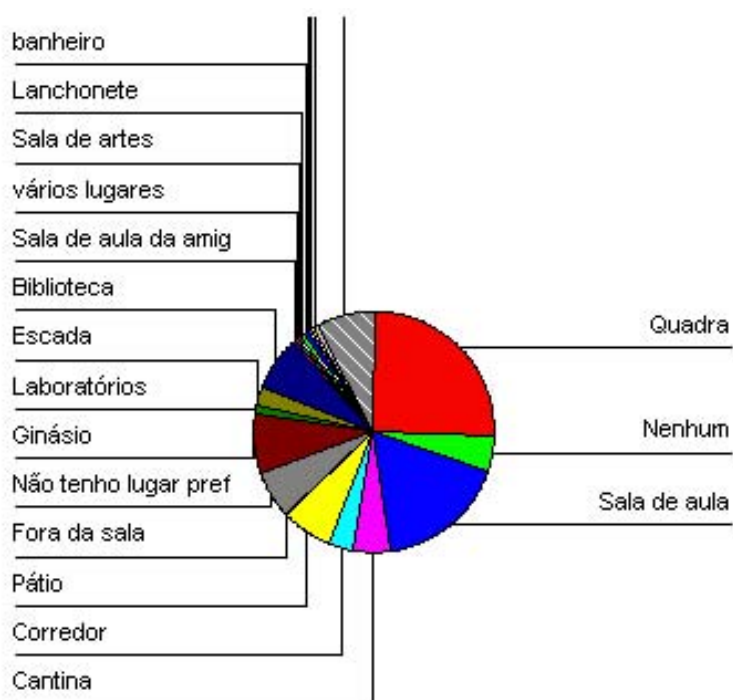
coisas mais importantes para fazer. Ser negro e pobre não é fácil. Por isso estudo, mas tenho que trabalhar porque sou o homem da casa.”

3.5 APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PELOS ESTUDANTES

O espaço escolar precisa ser pensado e analisado como um elemento significativo do currículo, como um lugar construído que por si só aprende e ensina. Os jovens estudantes atribuem um significado ao espaço e transformam não- lugares em lugares habitados, com movimentação e vida própria. O espaço não é neutro, logo, ao fazerem a apropriação do espaço para darem a ele um outro significado, esses jovens podem estar dizendo que este lugar não foi feito para eles/as, não os/as contempla, não satisfaz suas necessidades.

Ao atribuírem aos lugares um outro uso que não aquele que seria seu objetivo inicial, eles/as podem estar demonstrando sua capacidade de resistência ao imposto, ao concretamente colocado.

GRÁFICO 5 – LUGAR ESCOLHIDO COMO PREFERIDO PELOS ESTUDANTES



A escolha de um número expressivo de jovens por lugares preferidos tendo como motivo principal o ponto de encontro de amigos revela o papel enfraquecido da escola como instituição formativa, educativa. Ao não

realizar o seu papel, a escola não deixa de ter presença marcante na vida desse jovem, mas ela parece descolada de suas reais funções.

O jovem, por sua vez, manifesta sua indiferença e insatisfação com ela através do desinteresse pela sala de aula. A escola e seus espaços se tornam muitas outras coisas, menos espaços educativos, que é o que ela se propõe, assim eles não conseguem perceber a institucionalidade que a escola exerce sobre eles.

Quando perguntados sobre o motivo da escolha, 33,83% das meninas e 23,71% dos meninos disseram que escolheram como lugar preferido da escola aquele onde podem encontrar os amigos, ou seja, revelaram sua satisfação em estar na escola mais pela presença nela de seus amigos, do que pela real função da escola, o caráter educativo.

A escola é um lugar onde ele não consegue manter um relacionamento pleno, daí por que ele tem que construir estratégias para se sentir bem na escola. Por que o lugar não é físico, o jovem transmuta o lugar, realiza a metamorfose para colocar lá o que ele quer, o seu desejo, a sua expectativa que traduz a sua sociabilidade juvenil.

TABELA 3 - TOTAL DE ESTUDANTES COM AMIGOS NA ESCOLA E FORA DELA

Local Sexo	Escola	Fora da Escola	Na escola e fora dela	Não respondeu
Feminino	27,5%	53%	18,3%	1%
Masculino	16%	65,3%	12,8%	4,4%

Se por um lado, alunos e alunas escolhem seu lugar preferido na escola aquele onde encontram seus amigos, por outro lado, um número expressivo de estudantes revela fazer mais amigos fora da escola do que nela. Dado esse que pode ser visto como mais um elemento demonstrativo que o espaço escolar não é convidativo ao jovem, nem pelo que ele se propõe, nem pela apropriação que o jovem dá a ele. Colaborando fortemente para esse comportamento o aspecto físico da escola descrito anteriormente.

A ausência de projetos que contemplem a realidade desses jovens presentes na escola contribui para que os aspectos negativos, como a precariedade das instalações e a falta constante de professores seja evidenciada. Na questão aberta para livre manifestação aparecem depoimentos como:

- *Toda a vez que chega a hora de ir para a escola fico desanimado e quando estou aqui não vejo a hora de ir embora, chega até me dar dor de cabeça e quando saio da escola tudo passa. É uma coisa que não consigo entender! Não sei se é por que não consigo entender algumas matérias ou se é algum problema na escola... não sei explicar.*

- *Acho que está havendo muita matação de aula por parte da grande maioria dos professores.*

- *Acho esse colégio não muito adequado, pelo fato de precisar de uma reforma, mas isso depende do governo, o ambiente não dá pra ter ânimo para estudar. Os professores uns se preocupam com a gente, outros não estão nem aí. Mas tenho boas recordações desse colégio.*

- *Professores faltam muito, isso prejudica o aluno.*

- *Não gosto muito desta escola por que está muito velha precisa de uma reforma para o clima ficar melhor.*

Nessa questão do questionário, na qual foi solicitado escrevessem livremente uma mensagem para quem quisessem, as respostas não são quantificáveis da mesma forma que os outros dados do questionário, no entanto posso afirmar que em um número significativo de depoimentos o sentimento em relação à escola é dúbio. Se por um lado apontam muitos problemas referentes à falta de professor, qualidade do ensino, prédio em condições precárias, entre outros, por outro lado, esse é o lugar onde depositam esperanças, onde se constroem enquanto grupo e se fortalecem.

- *Os professores tem que se conscientizar que não é porque somos alunos da escola pública, que somos menos inteligentes que os das escolas particulares.*

A escola tem se apresentado também como um lugar violento.

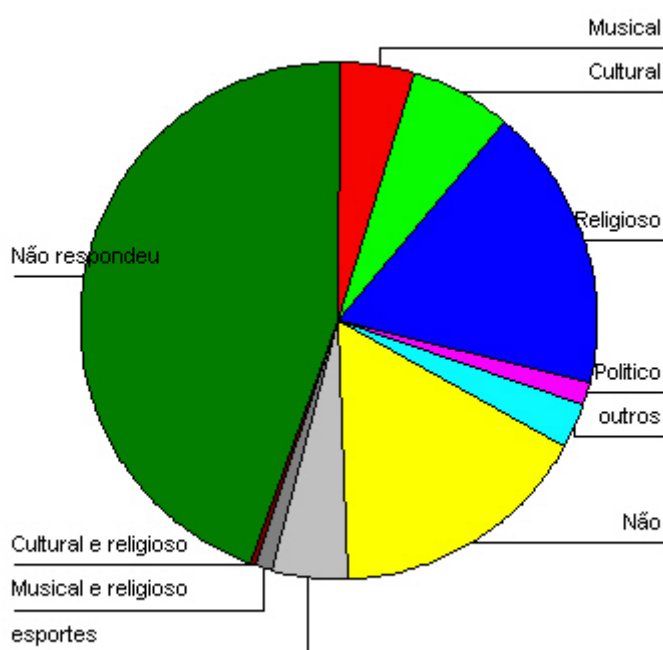
- *Eu gostaria que a segurança do colégio fosse mais rigorosa com o seu dever de não deixar alunos entrarem no colégio com armas, eu já vi isso aqui no Aníbal e foi a primeira vez que vi um aluno com uma arma no colégio.*

Essa violência é vista sob dupla perspectiva quando se refere à juventude, ou seja, eles são vistos tanto como vítimas da violência, como seus autores. O aspecto de maior relevância, no entanto é a banalização dela. Apesar do medo, da insegurança a violência não acontece episodicamente, ela está estampada nos jornais e nos programas

diários de televisão e os jovens são os principais protagonistas dessa situação. (ADORNO, 2000).

Ao banalizar a violência, naturalizar práticas sociais discriminatórias e opressoras através de seu fazer pedagógico cotidiano, a escola ausenta-se de seu papel principal: o de educar para a emancipação, para o inconformismo com a ordem estabelecida, para o fim da barbárie social.

GRÁFICO 6 - ESTUDANTES PERTENCENTES A ALGUM GRUPO COLETIVO

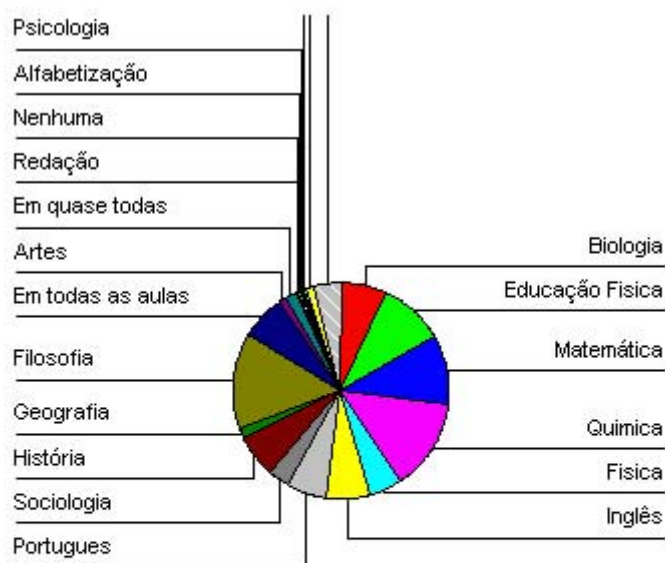


Entre os jovens pesquisados, dos 55,5% que responderam à questão, 18% pertencem a um grupo religioso, 6,2% cultural, 5,3% respondem que pertencem a outros variados, 4,8% musical, 4,5% esportivo e 16,6% dizem que não pertencem a nenhum grupo coletivo.

É expressivo o número de jovens que pertencem a grupos religiosos o que pode ser

entendido a partir de sua condição de jovem pobre, morador de comunidades de baixa renda. Ser jovem, nesse contexto é conviver com o desemprego e com a necessidade do trabalho, com a violência, com o medo e com o apelo do tráfico que bate a sua porta todos os dias. Considerando esses aspectos não parece surpreendente o número de jovens com pertencimento a grupos de cunho religioso. A conversão a crenças religiosas fornece um terreno de certezas que ultrapassam os problemas materiais concretos de sua existência, ao mesmo tempo que joga suas expectativas para além da vida. E, ainda, constrói caminhos para a aceitação das condições de pobreza a que estão submetidos.

Gráfico 7 – Disciplinas preferidas pelos estudantes



Com relação às aulas 18% dos jovens pesquisados preferem as aulas de filosofia, 14,5 % preferem as aulas de química, 10,5 matemática, 9,8% educação física, 6,5% biologia, 7,6 % inglês e 5,5% português.

GRÁFICO 8 MOTIVOS

PELOS QUAIS OS ALUNOS ESCOLHEM A DISCIPLINA PREFERIDA

Entre os estudantes pesquisados 32,82% das meninas e 38,46% dos meninos escolhem a disciplina que mais gostam pelas qualidades pessoais do professor e 23,23% das meninas e 13,46% dos meninos escolhem a disciplina que mais gostam pelas qualidades profissionais do professor

Este quadro que aponta a escolha da disciplina pelas qualidades pessoais e profissionais do professor totalizando em 56,03% das meninas e 51,32% dos meninos mostra o papel fundamental do professor na



relação de troca de saberes no espaço escolar. E ainda, 22,2% das meninas e 25,64% dos meninos escolhem a disciplina que mais gostam por características da própria disciplina que o motivam para o estudo.

“ Aulas de formas descontraídas são legais!

3.6 ANALISANDO A CONDIÇÃO JUVENIL

A juventude, enquanto condição sociológica, tem sido pensada por pesquisadores da área como um período de amadurecimento dos jovens para o ingresso na vida adulta, porém não necessariamente esta fase está relacionada à alienação e irresponsabilidade como é traduzida pelo senso comum.

Nesse trabalho, no entanto, minha pretensão foi a de perceber esses sujeitos sociais com um olhar que identificasse os limites da invisibilidade juvenil colocada em situações construídas num mundo idealizado e legitimado por adultos, ou seja, como já foi debatido anteriormente, numa perspectiva adultocêntrica conforme podemos perceber.

O adultocentrismo de nossa cultura nos impede de perceber o mundo infantil e o mundo juvenil como períodos distintos. Assim, as culturas juvenis são silenciadas e ocultadas, quando não estereotipadas e deformadas a fim de silenciar suas vozes.

A escola, como espaço de socialização, contribui na formação de políticas culturais que reforçam essa cultura adultocêntrica, e os jovens nela inseridos estão submetidos a uma condição de desigualdade quando suas falas não são audíveis, suas expressões não são reconhecidas, seu estilo de vida é desvalorizado.

O ambiente escolar legitima diferenças de gênero, etnia e classe nos jovens atores sociais lá presentes através do currículo praticado, produzindo um ocultamento de suas falas e de suas expressões ao traduzir o que é juvenil em algo que não pode e não deve ser visto como legítimo. Desta maneira, ela transforma diferenças culturais em discriminações da condição juvenil expressa em suas várias identidades.

Na total impossibilidade de absorver a complexidade do conjunto dessa realidade que se desenrola sob os olhos de todos e na qual todos estão inseridos, resta apresentar fragmentos da análise aqui proposta.. Para isso, realizei um ‘garimpo’ nos depoimentos escritos, nas perguntas abertas do questionário, nas fitas gravadas com os jovens nas entrevistas coletivas e ainda com falas desses jovens atores, as quais registrei

no período de observação e trânsito no campo. A partir desses fragmentos, dessa conversas informais, busco apontar para o não dito, o oculto, que sonega estilos de vida e expressões geracionais, gerando desrespeito e desconsideração, e, por outro lado, evidenciar as resistências surgidas em suas atitudes dando voz a jovens homens e jovens mulheres; jovens negros e jovens brancos de um segmento social de camadas populares.

TABELA 4 – EXISTE DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA?

Sim	Não	Não respondeu
17.2%	76.6%	6.2%

TABELA 5 – SOFREU DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA ?

Sim	Não	Não responderam	Não sabem
27.4%	58.6%	8.2%	5.9%

Entre os jovens que responderam o questionário 17,17% das meninas e 17,30% dos meninos afirmam ter sofrido discriminação na escola. Enquanto que 78,78% das meninas e 73,71% dos meninos dizem que não sofreram discriminação na escola.

Entre as meninas que dizem ter sofrido discriminação 67,64 % são brancas e 32,35% são negras. Mas, nem sempre as representações correspondem às condições de realidade, encobrindo-se uma reflexão que o questionário não absorve na sua qualidade.

Ao analisar as questões abertas do questionário e ao relacioná-los com a observação a linearidade positivista desaparece.

“ Sim, discriminação de estilos. Não são todos, mas a todo o momento, por isso prefiro o banheiro, lá posso ficar sozinha. Por que todos têm seus amigos e te olham de maneira estranha.”

O número expressivo de alunos/as que disseram não existir discriminação, e tão pouco terem sido vítimas dela causou-me um certo espanto, uma vez que durante as observações havia percebido discriminações de gênero em várias aulas, como a do professor em relação às alunas na turma do magistério, quando as chamava de futuras “professorinhas”, desqualificando a profissão e ao mesmo tempo atribuindo essa desqualificação ao fato de serem um universo majoritariamente feminino.

Nessa ocasião, como em várias outras, visualizei discursos preconceituosos, esses discursos tinham sempre o caráter de brincadeira, mas nem sempre eram interpretados pelos alunos dessa forma,: alguns até riam fazendo platéia para a intervenção do professor, outros no entanto se opunham a ela como foi o caso da menina que respondeu ao professor naquela situação.

“ Professorinhas devem ter sido aquelas que deram aula para ti.”(Valeska – aluna).

O fato é que meu espanto frente aos números que apareceram com a tabulação dos dados do questionário fez surgir a necessidade de voltar ao campo para “checar” esses números.

Professores e alunos enquanto sujeitos sociais que se relacionam no espaço escolar estão imperceptíveis um para o outro. O professor não enxerga o aluno a não ser pelo viés de seu próprio preconceito e o aluno não percebe esse preconceito. Não percebe porque está envolvido em relações num cotidiano vazio de espaços para ele se colocar, tanto que se torna normal, ou seja, o jovem naturalizou um preconceito que o coloca numa situação de invisibilidade. O que pode ser identificado no depoimento de alguns professores em diversas ocasiões:Falando comigo:

“Você não viu nada, à tarde só dá bagaceira!” (Prof^a W)

Na sala dos professores, uma professora para a outra, na presença de dois alunos:

“Aquela turma só tem marginal, delinqüente.” (Prof^a K)

Os palavrões, de todos os tipos são comuns nos corredores, aparecem na sala de aula e estão presentes nos diálogos entre professores/as e alunos/as.

Quando entrevistei alunos/as no turno da tarde. Um deles relatou-me:

Preconceito não tem, mas outro dia a professora mandou um colega tomá, a senhora sabe...” Frente ao meu espanto completou: “[...] mas isso não é discriminação, isso é normal. Ele também mandou ela se...(Marcos – aluno).

A sociabilidade juvenil realizada na escola revela a invisibilidade da condição desses jovens estudantes traduzidas em sua condição étnica, em sua vivência de gênero e em sua situação de classe lidas nesse estudo, através de suas respostas obtidas no questionário, do que seus professores revelam, do que pode ser percebido através do PPP, do que foi observado em sala de aula e nas conversas informais durante o período de campo.

“Um é mais rico que o outro, por isso ficam rebaixando essas pessoas ”.

“Existe restrição, porque tem medo onde eu moro, meu outro colega mora em bairro perigoso e assim ninguém fala onde mora para não ficar um clima pesado. “

O projeto político pedagógico é totalmente desconhecido por alunos e alunas. E algumas tentativas de apresentação de um discurso contra hegemônico são reprimidas duramente por alguns professores como foi o fato que ocorreu durante a campanha para o grêmio estudantil quando um dos alunos pertencentes à chapa que disputava a eleição, ao fazer sua campanha em sala de aula, descreveu a função do Grêmio como apoio aos alunos em suas reivindicações. Perguntado se no caso deles quererem tirar um professor o Grêmio também apoiaria, o aluno respondeu que sim. O professor presente em sala de aula reagiu de maneira agressiva e dura com o aluno retirando-o da sala. A direção foi chamada e o diretor posicionou-se favorável ao aluno e armou-se uma confusão ainda maior. O professor exaltado advogava a autoridade do professor em sala de aula, reduzindo os alunos a figuras inanimadas naquele contexto.

Apesar da intervenção da direção favorável ao aluno, práticas autoritárias em nome da suposta autoridade de quem detém o saber são rotineiras e através delas o discurso juvenil é abafado, sufocado.

O que se tornou evidente é que se existem tentativas por parte de alguns professores de dar voz aos jovens estudantes, elas esbarram em práticas conservadoras e na formação inadequada de outros tantos, resultando muito mais na reprodução da ordem estabelecida do que na produção de resistências. No entanto elas estão presentes e é sobre ela que pretendo dirigir meu enfoque a partir daqui.

De maneira geral, quando perguntados nas entrevistas coletivas sobre a existência de preconceito e discriminação em sala de aula alguns alunos/as apontaram preconceitos que dizem respeito à beleza, no qual ela diz que:

“- Os professores tratam melhor as alunas bonitas.” (Carla – aluna)

Perguntei então se ela estava se referindo aos professores homens e ela responde:

“- Não, as mulheres também tratam melhor as mais bonitas e bem arrumadas.” (Vera – aluna).

A fala dessa aluna leva a crer que aquilo que ela se refere como preconceito pela beleza é na verdade uma discriminação de classe.

Outros ainda, dizem haver preconceito e discriminação em relação ao aprendizado, principalmente com os repetentes.

“Tem turma só de repetente, eles estão todos lá, são os burros, todo mundo fala assim, até eu já falei e meu irmão estuda lá.”(Tânia – aluna)

Perguntei a eles/as o que entendiam como discriminação e as respostas variavam, no entanto elas vinham sempre a partir da experiência vivida para exemplificar o conceito e relacionava-se à ofensa, à desvalorização, à desqualificação e também atribuíam adjetivos como “horrível”, “horroroso”, “ridículo”. Outras pesquisas realizadas nessa temática mostraram resultados semelhantes, é o caso de Candau, (2003).

3.7 JOVENS MULHERES, UMA DUPLA DISCRIMINAÇÃO- JOVENS HOMENS, UMA DUPLA INVISIBILIDADE,

Os professores entrevistados dizem, em sua maioria, que não são feitas diferenças de gênero, raça ou classe no interior da escola pelos professores, se elas existem são entre colegas e não na relação professor e aluno.

Pode-se visualizar, no entanto, depoimentos que reforçam idéias discriminatórias, como a que meninos tem maior facilidade em algumas disciplinas do que as meninas, que determinados temas, como a política, são mais bem trabalhados pelos meninos. Isso fica claro quando o professor, ao introduzir uma discussão sobre a invasão americana no Iraque que acontecera naqueles dias, indaga sobre o que pensavam os estudantes e obtém um silêncio como resposta. Então pergunta: *“Cadê os homens dessa sala ? Vocês não lêem jornal ? Vocês precisam saber o que está acontecendo no mundo [...]”*

A professora ao fazer um comentário sobre um determinado livro dirige-se às meninas dizendo: *“As meninas entendem disso, porque as mulheres entendem de amor”*

O que não é dito, mas revela-se por trás da fala dessa professora e desse professor é que: política é assunto de homem, enquanto que amor é assunto de mulher.

Na eleição para o grêmio pude perceber que as meninas empenharam-se na realização do processo ao produzirem as cédulas, buscarem recursos junto à direção para xérox da propaganda da chapa, no entanto, os cargos de maior relevância ficaram com os meninos reforçando a idéia de que o espaço da discussão política é um lugar onde os homens têm melhor desempenho.

Discursos como esses são ainda mais constantes entre os alunos/as como já foi citado anteriormente. É necessário dizer, que discursos dessa natureza são internalizados por meninos e meninas, moças e rapazes de forma a determinar um

ideário do que é ser homem e do que é ser mulher e dos papéis colocados socialmente para mulheres e homens.

São inúmeras as teorias e explicações elaboradas ao longo da história para apontar distinções entre mulheres e homens.

O espectro dessas distinções atravessa as mais variadas dimensões: características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades e aptidões, talentos e capacidades são acionados e nomeados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades ‘próprios’ de cada gênero. (LOURO, 1999, p.85)

As teóricas feministas vêm buscando demonstrar, no entanto, que essas distinções não se dão pelo sexo, mas sobretudo sobre o que se diz e se pensa sobre o sexo. Sobre o que é valorizado e o que é desvalorizado enquanto feminino e masculino, numa dada sociedade, num dado momento histórico. (LOURO, 1999, p.85)

A fala do professor que chama as alunas do magistério de ‘professorinhas’ desvaloriza a profissão e ao desvalorizá-la ele atribui essa desqualificação da profissão às mulheres, colaborando dessa maneira para a baixa auto-estima dessas alunas e no reforço de valores que colocam as mulheres de maneira geral como subalternas, como capacitadas apenas para tarefas menores.

No entanto, ao realizar as entrevistas coletivas com os jovens, muitos depoimentos demonstravam como essas relações têm se transformado dentro da escola, principalmente, no que diz respeito aos papéis atribuídos a mulheres e homens, no comportamento e na postura.

- Não tem essa de que homem pode, mulher não pode, na minha casa não é assim... (Daiana – aluna)

- Na escola tem aquela coisa de galinha... Quando tem aquela que se mostra, se acha, fala bastante e anda no meio dos rapazes, logo vão chamando de galinha... (Margarete- aluna)

Na coleta realizada em situação coletiva, como já apontei anteriormente havia obtido dados que revelavam que uma grande parte dos/as alunos/as não se sentiam discriminados e tão pouco percebiam a discriminação na escola.

As reações foram variadas: a primeira ligação que eles fazem quando se fala em discriminação é a racial. Nesse sentido, o preconceito aparece na própria negação dele.

“ – Discriminação de cor não tem aqui todo mundo é escurinho.” (risos)

Quando levanto a questão referente à discriminação de gênero, algo semelhante acontece, o primeiro momento é de confronto entre meninas e meninos com frases que desqualificam ambos os sexos, no entanto nas falas femininas encontram-se aspectos que reforçam as diferenças de papéis, como na frase:

“ Homem só serve para pagar as contas da gente.”

“ Homem é bicho burro, a mulher adula ele só pra arrancar dinheiro e eles ainda ficam se achando.”

Esta é uma idéia que aparece com força, a do “homem como provedor” usado pela “mulher esperta, moderna” que o engana para ficar com seu dinheiro. O que denota claramente uma inversão dos papéis socialmente atribuídos a mulheres e homens, ou seja, em vez do homem garanhão que tem muitas mulheres e valoriza o prazer sexual em detrimento da relação afetiva mais intensa, aparece uma mulher que se deixa usar por ele para aproveitar-se das vantagens materiais que isso lhe proporciona.

O relevante nesses depoimentos femininos é que elas conhecem mulheres que se relacionam dessa forma, mas nunca são protagonistas de tal situação e quando inquiridas individualmente sobre tal atitude a reprovam por questões morais.

Os rapazes, no entanto, não parecem preocupados em dizer que têm ou tiveram várias namoradas ao mesmo tempo. A moral presente no discurso feminino não aparece no masculino, pelo contrário eles vangloriam-se deste fato citando inclusive os nomes das respectivas namoradas, enquanto elas atribuem essas atitudes sempre a outras e não a elas próprias.

Quando o assunto é sexo e relações sexuais entre namorados na juventude, os rapazes também se colocam como protagonistas, embora as moças falem mais, seus depoimentos são sempre referentes a experiências vividas por outras mulheres e não por elas mesmas. Algumas, porém destacam-se, é o caso dessa moça que durante a discussão sobre relações sexuais entre namorados declara:

– Vocês falam como se fossem “virginzinhas “ como se isso fosse importante, só o padre que acredita nisso, nem minha mãe pensa assim. Eu tenho meu namorado, transo com ele, gosto dele, mas se não der certo vou ter outro e transar com outro e não acho que sou galinha por isso. (Mariana – aluna).

Nesse sentido, tudo indica que os meninos desde cedo não precisam da permissão, são mais estimulados a serem diretos e rudes, enquanto as meninas devem ser delicadas e sensíveis.

- Acho que não tem mais essa de homem gostar de mulher virgem, mas é complicado sair por aí falando dessas coisas, eles falam com maior facilidade, mas também não tem essa experiência toda que dizem... (Clara – aluna).

O que fica claro no depoimento dessa menina é que embora as relações entre eles estejam mudando as mulheres “mais atiradas”, como elas dizem, são vítimas de preconceito e discriminação e esse preconceito se revela nesses adjetivos pejorativos como “galinha, atiradinha, dada,” entre outros, e a discriminação acontece através do isolamento que esses adjetivos provocam.

As vítimas de maior preconceito com relação ao gênero, no entanto, são os homossexuais. Esses são motivos de riso e deboche por parte dos colegas e humilhação por parte de alguns professores como relatou essa aluna sobre um fato ocorrido em sua sala.

- Quem sofre aqui nessa escola são os gays, se eu fosse lésbica e ouvisse o que a professora falou em sala de aula acho que nunca mais aparecia... ela humilhou, chamou de anormal, de pervertido, meu Deus!

Nas salas de aula as expressões e posturas estão mais relacionadas por grupos, do que por sexo, ou seja, é possível visualizar o grupo do pagode, em sua maioria meninos negros, o grupo da escada onde sentam meninos e meninas e alguns pequenos grupos que utilizam o preto como uma característica do vestuário ou na pintura do rosto e são em maior número meninas brancas. Entre estes/as, pode-se perceber posturas relacionadas à condição juvenil. Há um conteúdo explícito no vestuário que mesclam aos uniformes e que expressa códigos e conseqüentemente posturas e gostos musicais.

O currículo oculto, entendido como o ambiente escolar, a sala de aula e os tipos de relação que se dão nestes espaços, deve ser explorado de modo a evidenciar preconceitos generalizados ou trazer à luz sinais de resistências ali produzidos.

3.8 Jovens negros, jovens brancos: mais que uma descendência, uma condição

Numa sociedade racista, sexista e marcada por profundas desigualdades sociais, como a brasileira, as diferenças são construídas de maneira capilar na formação escolar.

Quando entrevistados no coletivo, a palavra discriminação foi ouvida por praticamente todos como discriminação racial. É relevante salientar que os grupos de jovens que entrevistei foram formados aleatoriamente, uma conversa informal em lugares distintos do pátio da escola. Os grupos que se formaram foram bem mesclados de negros, pardos e brancos. E quando indagados se concordavam com o resultado dos questionários que mostrava um número expressivo de alunos dizendo que não havia discriminação na escola eles respondem que as maiores discriminações estão no mercado de trabalho.

*Na escola não tem, tem é na sociedade quando a gente vai procurar emprego. Eu sou assim escurinha e nunca sofri discriminação, aqui.”
(Fátima – Aluna)*

No desenrolar da conversa, no entanto começa a se perceber onde mora o preconceito.

*Tem sempre aquele negócio, negro é diferente. Fazem aquelas piadinhas. Discriminação? só dos colegas, brincadeira como: macaco, negro, preto, amú, asfalto, cabelo duro, etc. E os brancos que me caçoam um dia irão ter seu troco, mas eu não queria isso. Queria ter amigos.
Eu não gosto de roqueiros e viados. Em 1998, na sétima série a professora me chamou de negro.*

Na fala desse rapaz fica evidente que o preconceito e a discriminação geram **preconceito e discriminação** às vezes muito mais violentos. Quem vivenciou e relata uma situação, na qual foi discriminado, fala de sentimentos de mau trato, de indiferença, humilhação que estão sempre relacionados a uma maneira do outro olhar, ou de uma postura no lhe dirigir a palavra.

“Tem gente que olha para gente como se fosse superior sabe? Aquele olhar de cima para baixo.” (Suelem – aluna).

Estes sentimentos vivenciados pelos jovens que entrevistei em muito se assemelham aos jovens entrevistados por Candau (2003, p.77). Essa autora acrescenta que:

Sentir-se rejeitado e não desejar enfrentar diretamente a situação de permanente discriminação são os principais sentimentos que surgem nos/as jovens que passaram pela experiência da discriminação. Eles são expressão de como as ações discriminadoras constituem fonte de sofrimento e têm forte repercussão emocional.

Os professores entrevistados são unânimes em dizer que o preconceito é forte e a discriminação existe de forma velada e de maneira explícita.

– *No uso dos termos pejorativos em relação à cor e à classe econômica. Nos mal entendidos aparecem os provérbios: Isso é coisa de negão, nego quando não faz na entrada faz na saída. (Profº A)*

– *Não é exclusividade aqui do colégio, isso é geral. (Profº I)*

- *Não é bem trabalhado, a cultura escolar reforça. Há algumas iniciativas por parte de alguns professores, mas de um modo geral é ignorado, negligenciado. É desprezado. (Profº A)*

A escola cria o espaço para a manifestação, mas ela não dá suporte para a continuidade reflexiva dessas manifestações, ou seja, muitos professores realizam trabalhos que estabelecem diálogos entre eles nos quais aparece essa condição de jovem pobre e negro, mas não é problematizado de maneira a construir alternativas de inclusão de sua cultura.

O que parece estar claro é que muitos dos/as jovens negros/as não percebem o preconceito do qual são vítimas, no entanto o racismo cometido em relação aos brancos/as é mais visível.

“ - *Eu estava numa sala , onde tinha mais negros, achei que eles me excluía e pedi para trocar de turma.*” (Jéssica – aluna).

O fato é que a questão racial está permeada por uma questão de classe, os negros/as são aqueles que moram nas comunidades mais carentes, muitos não gostam de dizer onde moram. Quando conversava com um grupo na escada próxima a cantina, perguntei a um deles: – Onde você mora?

“ - *Por que você quer saber?*” respondeu ele e não disse onde morava.

Os/as alunos/as brancos/as, em maioria, possuem um melhor padrão de vida portanto possuem celulares, acesso a computador em casa e são vistos como “os riquinhos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sou o limite de minhas ilusões perdidas. (BACHELARD, apud CANCLINI, 2003, p.129)

Estas ponderações finais pretendem, além de retomar algumas questões relevantes, como o reforço de práticas discriminatórias e as resistências a elas observadas, também servir de instrumento norteador para uma reflexão que conduza a uma escola com uma maior democracia racial e de gênero.

Durante um ano e meio, mantive com a escola um relacionamento estreito de convivência, e nesse dia a dia aos poucos fui percebendo o campo de lutas que se estabelece entre professores e alunos, sujeitos sociais que convivem no espaço escolar, para validar valores, referendar os métodos pedagógicos, posicionar-se politicamente e fundamentalmente produzir subjetividades nos processos de aprendizagem.

A observação diária em sala de aula permitiu a leitura de valores, conceitos e idéias, linguagens, pequenas e grandes violências simbólicas desenvolvidas e naturalizadas, que tem uma raiz social discriminatória, preconceituosa e reforçadora de uma prática escolar autoritária. Permitiu entretanto, visualizar, embora em número menor, algumas resistências, demonstrações isoladas, às vezes de grupo, de posições contra hegemônicas, de valorização de uma cultura marginal, periférica, mas que está relacionada ao dia a dia daqueles que ali convivem.

O trajeto percorrido nesse trabalho visava identificar elementos no Projeto político Pedagógico que pudessem ser norteadores de uma política cultural. Nesse sentido, o que pude averiguar é que o PPP não faz parte do fazer pedagógico diário dos professores, ou seja, ele não está presente nem como pano de fundo de um planejamento para execução das aulas e tão pouco é discutido com os alunos que nem sequer sabem de sua existência.

A existência meramente burocrática do documento aponta para o reforço de aspectos mais tradicionais da educação, uma vez que há ausência de uma discussão teórica das correntes pedagógicas e uma opção epistemológica decorrente de um processo de construção coletiva. Esse aspecto de reforço do tradicional ficou evidenciado nos depoimentos de muitos professores que descrevem a escola como um lugar onde cada professor avalia os alunos como quer, e a preocupação maior está no repassar conteúdos enquanto que a aprendizagem fica em segundo plano.

Posso dizer então que o PPP como documento orientador de uma política cultural aponta para a (des) orientação no que se refere a uma corrente pedagógica e assim demonstrando a pouca importância dada ao documento como elemento constitutivo do fazer pedagógico.

De maneira geral, alunos e professores, sujeitos desta investigação concordam que no Brasil vive-se uma falsa democracia racial e que o preconceito presente na sociedade está também na escola, mesmo que disfarçado, mascarado. No entanto, a tendência nesse caso, como em outros que aparecem nesse trabalho, é perceber o problema no outro, ou seja, são as práticas realizadas pelo outro que evidenciam o preconceito e a discriminação tornando mais fácil identificar-se como vítima do que como agente discriminador. Este fato denota a importância dessas práticas serem discutidas e problematizadas no interior da escola, uma vez que grande parte de seus praticantes já internalizaram outro discurso, mas não necessariamente o tornam vivência cotidiana, as contradições entre o discurso e a prática são comuns.

Por outro lado, como aponta Candau (2003) é politicamente correto dizer-se não racista e nessa perspectiva o resultado de meu trabalho aproxima-se do trabalho realizado por ela, porque aponta um discurso diferenciado da prática, ou seja, há momentos em que a prática é conservadora e discriminatória, e o discurso progressista e inclusivo. Já em outros, a prática foi alterada, é inclusiva, resistente e (ou) progressista, no entanto, o discurso é moralista (no caso dos discurso de gênero), preconceituoso e conservador, porque ainda não foram suficientemente internalizados.

Nesse sentido, pode-se dizer ainda, como já ressaltou essa autora em sua pesquisa, sobre as práticas discriminatórias “não se trata de fenômenos naturais: por razões culturais ou sociais, contudo, nossas mentalidades estão firmemente arraigadas a eles [...] (CANDAUI, 2003, p.91).”

Os preconceitos e estereótipos funcionam como pilares que dão sustentação a práticas discriminatórias e cuja dinâmica social reinventa e coloca no imaginário coletivo, não estando relacionado a um processo racional, mas sim a elementos afetivos que dizem respeito à história de vida dos atores sociais nela envolvidos.

O foco desse trabalho centrou-se na investigação das diferenças de gênero, classe e etnia, reforçadas na cultura escolar presente nas relações cotidianas dos atores sociais nela envolvidos.

Assim pude observar nas relações entre mulheres e homens, embora muitas mudanças tenham ocorrido no que se refere à fidelidade, responsabilidade com as

despesas da família e papéis atribuídos para os diferentes sexos, os discursos ainda não foram naturalizados, ou seja, moças e rapazes trabalham, mas o discurso hegemônico, ainda é o de que os homens são os responsáveis pela família. Esse discurso às vezes é explícito, ou na maioria das vezes velado, ou seja, eles e elas dizem algo, para logo em seguida entrarem em contradição.

Com relação ao preconceito e a discriminação racial os discursos são ainda mais velados e as práticas por sua vez mais, perversas levando ao isolamento, problemas no trabalho decorrente de intrigas realizadas na escola e o surgimento de um sentimento corrente nos questionários; o desejo de vingança.

A história da escola Professor Aníbal Nunes Pires, contada por seus professores alunos e funcionários, revelou uma escola pública negligenciada pelo poder público, ignorada pela comunidade onde está inserida, pouco respeitada como instituição de ensino por seus professores e obscurecida por seus/as alunos/as. A investigação realizada no cotidiano dessa escola revelou de maneira significativa algo bem mais complexo do que aquela aparente precariedade e abandono que se percebe ao chegar na escola.

A precariedade do ambiente escolar público a que nos referimos diz respeito aos sentidos presentes na cultura escolar construída no cotidiano, entre jovens, entre eles e os adultos (através dos recursos institucionais), que expressam os valores socioculturais de outros campos de vivência social.

A escola pública brasileira contemporânea está pautada fortemente, ainda, nos princípios liberais de igualdade, pelos quais todos são vistos como iguais e assim tratados como iguais. A escola ao pautar seu comportamento educativo através de suas autoridades pedagógicas dessa maneira oculta e silencia as diferenças e traz à luz as desigualdades sociais e culturais da maneira mais cruel, nas estatísticas de evasão escolar e repetência.

Na verdade, o que se pode perceber na escola não são igualdades, mas diferenças. Os uniformes escolares não lhes tiram a singularidade e esta surge na maneira de falar, de vestir, de ocupar lugares em sala de aula, de preferir outros lugares que não às aulas. Pequenas marcas que vão delineando perfis e os agrupam: em torno do jogo de ping pong, do pagode, dos grupos religiosos, na quadra, em grupos pequenos que não gostam de serem “importunados”. O fato é que demonstram aspectos relacionados a suas vivências fora dali, uma vez que vieram de lugares distintos, com condições sociais e culturais de existência diferentes.

A escola em sua condição de precariedade não se apresenta para esses jovens como um lugar possível de compartilhar sua cultura com os demais como algo construtivo, com projetos que os contemple em igualdade de condições. No entanto, negando todas as evidências que poderiam levar esses jovens a não desejarem estar ali, pude presenciar estudantes que exercem a sua juventude resistindo, principalmente ao apelo da droga, não apenas como usuários, mas como alternativa de renda.

Resistem também aos discursos preconceituosos e racistas, desenvolvendo estratégias para manterem sua cultura local, do seu bairro, da sua rua, mesmo que isso não aconteça num processo racional consciente, eles e elas revelam esse desejo quando marcam posições em sala de aula, disputam territórios no pátio e protestam contra discursos que não os contemplam.

Algo que pode ser relacionado com a capacidade de sonhar, acreditar e sorrir frente a todas as adversidades que o contexto social hostil lhes impõe. Esta foi a característica mais marcante que visualizei nestes jovens e o que demonstrou a relevância de estudar os jovens como sujeitos.

A autonomia exercida por esses jovens, em meio às dificuldades encontradas na dinâmica da sociedade, elucida-se em suas práticas ao driblarem os problemas institucionais e as situações concretas de sua existência que os colocam frente ao desemprego, à violência policial e ao tráfico como possibilidade de mobilidade social.

REFERENCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas Juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. ed. Scritta 1994.

ABREU, C. **Morangos Mofados**. Rio de Janeiro: brasiliense, 1987.

ADORNO, T. W. **Adorno**: Textos Escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996. ISBN 85-351-0778-9.

ADORNO, S. Ética e violência : Adolescentes, crime e violência IN: ABRAMO, H. W. / FREITAS, M. V. de. & SPOSITO, M. P. (Org.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução das condições de produção**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1985. ISBN 85-219-0304-9

ALVES, B. M. & PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: brasiliense 8 ed. 1991. ISBN 85-01044-0.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. ISBN 85-249-0546

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a idéia um currículo nacional ? IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a. ISBN 85-249-0546

AUAD, D. **Feminismo – que história é essa ?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 857490226-8.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: Introdução a antropologia da supermodernidade, São Paulo: Papirus, 1994.

BARSTED, L. L. /HERMANN, J. & MELLO M. E. V. de **As mulheres e a legislação contra o racismo**: os direitos da mulher são direitos humanos. Rio de Janeiro, Cepia, 2001. ISBN 85-88222-10-8.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 4. ed. 1998. ISBN 85-326-2053-

_____. **-O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4. ed. 2001. ISBN 85-286-9963-3.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo; ed. Cortez; 2º edição; 1999. ISBN 85-2498-0615-4.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais IN: GARCIA, R. L. & MOREIRA A. F.B. (Orgs) **Currículo na contemporaneidade** incertezas e desafios, São Paulo: Cortez, 2003. ISBN 85-249-0973-0

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**, São Paulo: Iluminuras, 2003. ISBN 85-7321-197-0

CANDAU, V. M. **Somos tod@s iguais ?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Riode Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 85-7490-243-8.

CARDOSO, P de J. F. & RIBEIRO, N. G. Racismo, multiculturalismo e currículo escolar IN: LIMA, I. C. & ROMÃO, J **Negros e currículo** – Núcleo de Estudos Negros, 1997.

CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século IN: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola** – Alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Sumus editorial, 1998.

CARVALHO, M. P. de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola IN: Zago, N. CARVALHO, M. P. de. & VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa** – Pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 857490216-0

_____. Um olhar de Gênero sobre as políticas educacionais IN: FARIA, N./ NOBRE, M. /AUAD, D. & CARVALHO, M P. de. **Gênero e Educação**, São Paulo: SOF, 1999.

CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber**: Perspectivas mundiais. Porto Alegre. ArtMed, 2002. ISBN 857407881-2.

COIMBRA, C. M. B. & NASCIMENTO, M. L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade IN: FRAGA, P. C. P. & LULIANELLI, J. A. S. (Orgs.) **Jovens em tempo real**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 85-7490-166-0

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós currículo IN: MACEDO E. & LOPES, A. C. **Currículo: Debates contemporâneos**, São Paulo: Cortez, 2002 ISBN – 85–249–893-9

COSTA, M. V. -Currículo e Política Cultural IN:COSTA, M. V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. ISBN 85-86-584-45-2.

_____ - Poder, discurso e política cultural: Contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. IN: LOPES, A.C.& Macedo, E. (Orgs.) **Currículos: debates contemporâneos**, São Paulo: Cortez. 2002. ISBN 85-326-1862-6.

_____ - **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 85-7470-256-X.

DA SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. IN:CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola**, São Paulo: Sumus, 2001. ISBN 85.87478-14-1.

DEL PINO, M. Política Educaional, emprego e exclusão social IN: GENTLI & FRIGOTTO (Orgs.) **A cidadania negada** – Políticas de exclusão na educação e no trabalho, São Paulo: cortez, 2001. ISBN 85.249.0803.3.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos IN: SILVA, T. T. Da. **Liberdades Reguladas** – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. ISBN 85-326-1980-0.

EDGAR, A. SEDGWICK, P. **Teoria Cultural de A a Z**: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais – Uma introdução IN: SILVA, T.T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autentica, 2000. ISBN 85- 86583-56-1.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões IN: FRAGO, A. V. & ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade** – a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. ISBN 85-7490-105-9

FRANÇA, S. A. M. Diferença e preconceito: a efetividade da norma IN: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola** – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura** – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Porto Alegre:Artes médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir** – História da violência nas prisões, Petrópolis: vozes 24 ed, 2001. ISBN 85-326-0508-7

GARCIA, R. L. Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: Reflexões de Viagem IN: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F.(Org.) **Territórios Contestados** – o currículo e os novos mapas culturais 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. ISBN 85-326-1505-8.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991. ISBN 85-7139-022-3.

GIROUX, H. **Atos impuros** – A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: artmed, 2003. ISBN 85-363-0016-7.

GIROUX, H. & McLAREN, P. Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de Política cultural IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. ISBN 85-249-0546.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. ISBN 85-245-0089-1.

GENTILI, P. A.A. **A falsificação do consenso** – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. ISBN 85-326-2055-8.

_____. **Pedagogia da Exclusão** - Crítica ao Neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes; 9 ed. 2001. ISBN 85-326-1514-7.

GENTILI, P. A. A. & FRIGOTO G. (Orgs). **A Cidadania Negada** - Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: ed. Cortez, 2 ed. 2001. ISBN 85-249-0803-3.

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes; 10 ed. 2001. ISBN 85.326.1308 – X.

GOHN, M. da G. **Educação Não-Formal e cultura Política** - Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, ed. Cortez, 1999. ISBN 85-249-0708-8.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e história** , Petrópolis: Vozes. 4 ed, 2001. ISBN 85-326-1428-0.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em primeira mão. UFSC. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. N. 24. 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 7. ed. 2002. ISBN 85-7490-154-7.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum IN: **Teoria e Educação** nº 2, Porto alegre: Pannonica editora, 1992.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 7. ed. 1998. ISBN 85-15-00679-0.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Paz e Terra, 6. ed. 2000. ISBN 85-219-0363-2.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula IN: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola** – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus, 1998.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil** – Conceitos, Fontes de dados e Aplicações. Campinas: ed. Alínea, 2001.

JOHNSON, R. O que é , afinal, estudos culturais ? IN: SILVA, T.T. da. (org. e trad.) **O que é , afinal, estudos culturais ?** Belo Horizonte: Autentica, 2 ed, 2000. ISBN 85-86583-56-1.

LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 16 ed. 2003. 85-7110-438-7.

LIMA, D.J. de. **‘Só Sangue Bom’** Construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

LOPES, A. C. & Macedo, E. (Orgs) **Currículos: Debates contemporâneos**, São Paulo: Cortez. 2002. ISBN 85-249-0893-9.

LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado** – Pedagogias da Sexualidade Belo Horizonte: Autentica, 1999. ISBN 85-86583-33-2.

_____. **Gênero Sexualidade e educação** – uma perspectiva pós- estruturalista, 3ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1999. ISBN 85-326-1862-6.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas** ed. E.P.U.: São Paulo, 1986.

LULIANELLI, J.A. S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil IN: FRAGA, P. C. P. & LULIANELLI, J. A. S. (Orgs.) **Jovens em tempo real**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 85-7490-166-0

KONDER, L. Marx e a Sociologia da Educação IN: TURA, M. de L. R. (Org.) **Sociologia para educadores**, Rio de Janeiro: Quartet, 2001. ISBN 85-85696-45-1.

MC LAREN, P. **A vida nas escolas** – Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: artmed, 2ª edição, 1997.

MACEDO, D. & BARTOLOME, L. O racismo na era da globalização IN: INBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**, Porto Alegre: Artemed, 2000

MARGULIS, M. & URRESTI, M. La juventude es más que una palabra IN: MARGULIS, M. (Org.) **La juventude es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARTIN, J.de S. **A sociabilidade do homem simples** – Cotidiano e História na Modernidade Anômala, São Paulo: editora Hucitec, 2000. 85 – 271 – 0519-5.

MARTUCCELLI, D. Figuras y dilema de la juventud em la modernidad IN: **Movimento – Juventude, Educação e sociedade** - Revista da Faculdade de educação da universidade federal fluminense nº 1 –, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARX, K. **O dezoito Brumário**, São Paulo: Relume Dumará, 2003.

MANNHEIM, K. Funções das Gerações Novas IN: FORACCHI, M. & PEREIRA, L. **Educação e Sociedade**, 8 ed. Companhia Editora Nacional.

_____.O problema da juventude na sociedade moderna. IN: BRITTO, S. de. **Sociologia da juventude I**, RJ: Zahar, 1968.

MC LAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação, 2ªed, Porto Alegre: artmed, 1997. ISBN 85-7307.206-7.

MELUCCI, A. **Juventude, Tempo e Movimentos Sociais** IN: Revista Brasileira de Educação nº 5 e 6. 1997.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec – ABRASCO, 1992.

MORAES, A. C. R. & COSTA, W. M. da. **A valorização do espaço** - geografia crítica 4ª edição, São Paulo: Hucitec, 1999.

MORAES, M. **Ser Humana** – Quando a mulher está em discussão, Riode Janeiro: DP&A, 2002. ISBN 85 – 7490 –202 – 0.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e formação docente IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. **Territórios contestados**, Petrópolis: Vozes, 1999, 3 ed. ISBN 85-326-1505-8.

_____. **Currículos e programas no Brasil**, São Paulo:Papirus. 3 ed. 2002. ISBN 85-308-0109-1

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma Introdução IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade** 5ª edição, São Paulo: 2001. ISBN 85-249-0546.

OLIVEIRA, I. B de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação IN: OLIVEIRA, I. B de. & SGARBI, P. **Redes culturais**: diversidade e educação, DP&A: Rio de Janeiro, 2002. ISBN 85-7490-207-1

_____. **Currículos Praticados** – Entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORTIZ, R. Memória e sociedade: os anos 40 e 50 IN: **A moderna tradição brasileira** – cultura brasileira e indústria cultural, São Paulo: brasiliense, 5 ed. 1994.

PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural** – Novos itinerários para a educação, São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-249-0986-2

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis** ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1992.

PAIXÃO, M. Nas encruzilhadas da democracia: um olhar sobre as desigualdades raciais no Brasil IN: GONÇALVES, E. (Org.) **Desigualdades de Gênero no Brasil** – Reflexões e experiências, Goiânia: Transas do corpo, 2004.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras** – histórias plurais, práticas singulares, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINO, M. del. Política educacional, emprego e exclusão social IN: GENTILI, P. & FRIGOTO, G. **A cidadania negada** – Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. ISBN 85- 86469-83-1.

POCHMANN, M. Emprego e desemprego juvenil no Brasil : as transformações nos anos 1990 IN: **Movimento** – Juventude, Educação e sociedade - Revista da Faculdade de educação da universidade federal fluminense nº 1 –, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação** – a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2 ed. São Paulo: ed. UFSCar & Vozes,1995. ISBN 85-326-1326-8.

QUAPPER, K. D. Juventud o juventudes? Acerca de como mirar y remirar a lãs juventudes de nuestro continente. IN: BURAK, S. D. Adolescência y juventud em América Latina, Cartago: LUR libro Universitário Regional, Cartago: 2001.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. IN: GROSSI, M. P. & PEDRO, J. M. (orgs) **Masculino, feminino e plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998.

ROMÃO, J & LIMA, I. C. Samba não se aprende na escola IN: ROMÃO & LIMA **Negros e Currículo** nº2, Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, NEM, 1997.

ROSSATO, C. & GESSER, V. A experiencia da branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses IN: CAVALLEIRO, e. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**, São Paulo: Sumus, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural IN: IN: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F.(Org.) **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas culturais** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas IN: GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**, São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B.de S. **Introdução a uma Ciência pós moderna** Rio de Janeiro: Graal, 1989. ISBN 85-219-0176-3.

_____. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência, São Paulo: Cortez, 3 ed, 2001. ISBN 85-249-0738-X.

_____. Para uma pedagogia do conflito IN: SILVA, L. H. da./ AZEVEDO, J. C de./ & SANTOS, E. S. dos. **Novos mapas culturais – Novas perspectivas educacionais**, Porto Alegre: sulina, 1997. ISBN 85.2050127-9.

SCHWARTZMAN, S. **A redescoberta da cultura** São Paulo: edusp & fapesp, 1997. ISBN 85-314-0379-0

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação** – Ensaio de Sociologia da Educação Porto Alegre: RS, Editora Artes Médicas, 1992.

_____. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós - Modernos IN: SILVA, T. T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Identidades Terminais** As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. ISBN 85.326.1676-3

_____. **Alienígenas na sala de aula** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2 ed, 1998.

_____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.) **Territórios Contestados** – O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes , 1999. ISBN85-326-1505-8

_____. O adeus as metanarrativas educacionais IN: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos, 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. ISBN 85-326-1317-9

_____. **Teoria Cultural e Educação** – Um vocabulário crítico, Belo Horizonte: ed. Autentica, 2000a. ISBN 85—86583-71-5

_____. A Produção social da identidade e da diferença – **Identidade e da diferença** – A perspectiva dos estudos culturais IN: SILVA, T. T. da.(Org.) Petrópolis: Vozes, 2000b. ISBN 85.326.2413-8.

_____. **Documentos de Identidade** - Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2002. ISBN 85-86583-44-8.

SILVA Jr., C. A., BUENO, M. S., GHIRALDELLI Jr., P. MARRACH, S. A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 2000. ISBN 85.249.0628 – 6.

SOUSA, J. T.P. **Reinvenções da Utopia**- A militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores, 1999. ISBN 85-86179-16-7.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação IN: Zago, N. CARVALHO, M. P. de. & VILELA, R. A. T. (Orgs) **Itinerários de pesquisa** – Pesquisa qualitativas em Sociologia da Educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 85-7490216-0.

TELES, M. A. de A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993. ISBN 85-11-02145-0.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. ISBN 85-325-0467-1.

ZUIN, A. A. S. & PUCCI, B. **A pedagogia radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. Piracicaba: UNIMEP, 1999. ISBN 85-85541-15-6.

FONTES

www.crmariocovas.sp.gov.br

www.comciencia.br/reportagens/negros

www.fcc.org.br:8080/mulher/series_historicas/tabelas

www.multirio.rj.gov.br/multirio/noticias/opinioao

www.cecria.org.br