



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Silvia da Silva Nogueira

**Identities juvenis na sala de aula: dialogicidade e experiência nos modos
de escolarização**

São Gonçalo

2017

Silvia da Silva Nogueira

Identities juvenis na sala de aula: dialogicidade e experiência nos modos de escolarização

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.



Orientadora: Prof^a Dr^a Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE

FEITA NA BIBLIOTECA

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Silvia da Silva Nogueira

**Identities juvenis na sala de aula:
Dialogicidade e experiência nos modos de escolarização**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas

Aprovada em 10 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de professores – UERJ- Orientadora

Prof^ª Dra. Eda de Oliveira Henriques
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª Dra. Gianine Maria de Souza Pierro
Faculdade de Formação de professores – UERJ

Prof^º Dr. Luis Fernando Conde Sangenis
Faculdade de Formação de professores – UERJ

São Gonçalo, RJ

2017

DEDICATÓRIA

*Para Rene e Aquilas,
pelo nosso muito amor.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, Criador da vida e do tempo. Talvez Ele tenha um senso de humor eterno por criar o ser humano desta maneira tão limitada e tão potente.

À minha orientadora prof^a Dra. Helena Amaral da Fontoura pela generosidade, escuta atenta e paciente orientação recebidas desde a entrevista.

Aos meus professores do curso de pós-graduação do Mestrado em Educação da FFP-UERJ por me guiarem por este outro caminho. Em especial, as ricas ponderações das professoras doutoras Alexandra Garcia e Glaucia Guimarães no percurso dos seminários de pesquisa e à professora doutora Eveline Algebaile, com admiração pelo ofício.

À companhia repleta de camaradagem dos colegas do programa, em especial, às mestrandas Clarissa Moura Quintanilha, Leidiane Macambira, Juliana Godoy e Ruttyê Abreu.

Aos professores doutores Eda de Oliveira Henriques, Luis Fernando Conde Sangenis, Gianine Maria de Souza Pierro, integrantes da banca de qualificação e defesa, por me fazerem ir para mais longe do que pensei.

Aos gestores, docentes e educandos da escola municipal Prof^a Elza Ibrahim, por confrontarem diariamente aquilo que penso saber.

Agradeço, enfim, pelo incentivo ininterrupto e amoroso de minha irmã, Dalva Nogueira, ao avanço dos meus estudos. Ela representa o amor dos meus pais, irmãos e sobrinhos. Amor que me envolve em coragem e segurança.

Geração vai, geração vem, e a terra permanece sempre a mesma.
O sol se levanta, o sol se põe, voltando depressa para o lugar de onde novamente se levantará.
O vento sopra para o sul, depois gira para o norte e, girando e girando, vai dando as suas voltas.
Todos os rios correm para o mar, e o mar nunca tranborda; embora cheguem ao fim de seu percurso,
os rios sempre continuam a correr.
Toda explicação fica pela metade, pois o homem não consegue terminá-la.
O olho não se farta de ver, nem o ouvido se farta de ouvir. O que aconteceu, de novo acontecerá;
e o que se fez, de novo será feito: debaixo do sol não há nenhuma novidade.

RESUMO

NOGUEIRA, Silvia. *Identidades juvenis na sala de aula: dialogicidade e experiência nos modos de escolarização*. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Esta pesquisa investiga os modos de escolarização dos educandos em defasagem idade-série, na segunda etapa do ensino fundamental, em uma escola pública da periferia de Macaé, RJ. O objetivo principal foi recolher as narrativas feitas por estes educandos a respeito de seu processo de escolarização, propondo, a partir da metáfora da mesa, a reflexão sobre o tempo e o modo de permanência deste educando dentro da escola de educação básica. Utiliza a metodologia da pesquisa narrativa, do relato autobiográfico, registrando as histórias de vida em vídeo. Entende-se que as causas apontadas pelos órgãos de controle da educação pública para a defasagem como o abandono, a evasão e a repetência são categorias frias, no sentido que apagam os sujeitos que vivem a situação de fracasso e têm suas próprias nomeações, sentidos, justificativas para o próprio modo irregular de escolarização. Os conceitos de experiência e dialogicidade atravessam as análises, fazendo emergir as identidades juvenis delineadas pelas narrativas dos próprios educandos informantes.

Palavras-chave: Juventude. Experiência. Defasagem idade-série.

ABSTRACT

NOGUEIRA, Silvia. *Youth identities in the classroom: dialogue and experience in schooling modes*. 2017. 99 f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Teacher Training, Rio de Janeiro State University, São Gonçalo, 2017.

This research investigates the ways of schooling of students in the age-series gap, in the second stage of elementary education, in a public school in the outskirts of Macaé, RJ. The main objective was to collect the narratives made by these students regarding their schooling process, proposing, from the table metaphor, the reflection on the time and the way of this student staying in the basic education school. It uses the methodology of the narrative research, the autobiographical account, recording the life stories on video. It is understood that the causes pointed by the organs of control of the public education to the delay like abandonment, evasion and the repetition are cold categories in the sense that erase the subjects who live the situation of failure and have their own appointments, senses, justifications For the very irregular way of schooling. The concepts of experience and dialogicity go through the analyzes, making the juvenile identities outlined by the narratives of the informants themselves emerge.

Keywords: Youth. Experience. Dimming.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 –	Pesquisa exploratória por assunto no portal de periódicos da CAPES Período: 1 de junho de 2015 a 29 de janeiro de 2016	41
------------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de nível Superior
COC	Caderno de Orientações Curriculares
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFP-UERJ	Faculdade de Formação de Professores- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
LATTES	Currículo acadêmico-profissional elaborado de acordo com os padrões da plataforma Lattes, mantida pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
PCN	Plano Curricular Nacional
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude

SUMÁRIO

	Para iniciar a conversa	11
1	Capítulo I	19
1.1	A anfitriã	19
1.2	Os preparativos	25
1.2.1	Mudando de assento	29
1.2.2	As razões do convite	37
1.2.3	O endereço	43
2	Capítulo II	48
2.1	Uma mesa educadora	48
2.2	Convidados ilustres	56
2.2.1	Um poeta português	57
2.2.2	Um poeta brasileiro	60
2.2.3	Um poeta espanhol	63
2.2.4	Um convidado à francesa	67
2.3	Conferindo a lista de convidados	70
3	Capítulo III	72
3.1	Convidados de honra	72
	Quando retiramos a mesa ?	90
	Referências	94
	Anexo	99

Para iniciar a conversa

A palavra verdadeira está grávida de mundo.
Paulo Freire

O cenário parece o mesmo a cada ano, mas não os atores. Aprisionado em uma aparente estagnação, tudo é mudança. Por que a opção de ignorar o que se vê? Por que louvar a estabilidade em detrimento da vertigem do movimento? Por que a repetição monótona das recomendações sobre o que fazer, sentir e ser quando somos incapazes de prever a diversidade dos corpos e espíritos com os quais nossas vidas irão esbarrar? Por que não considerar que nós mesmos tensionamos nossa existência de uma forma tal que nada é simples e dado? Estas são algumas possíveis interrogações que poderiam visitar a cabeça dos docentes a cada ano letivo em reuniões pedagógicas.

Legítimas interrogações para um campo de conhecimento e um ofício “artesanal”, de caráter “aberto, inconcluso, laboratorial” (AQUINO, 2014, p.29). Nem tudo, porém, está desajustado no presente educacional, como olhos desesperançados poderiam observar. O sistema educacional brasileiro com tudo o que isto significa e com todos os que o integram, assemelha-se, em grande medida, ao pêndulo de um antigo, mas ainda operoso relógio-cuco que ora está de um lado, ora de outro. O lado onde o pêndulo se encontra é menos importante do que o movimento que provoca o funcionamento da máquina.

Nas muitas reflexões produzidas sobre a Educação¹, por exemplo, o docente tem sido chamado a criticar sua própria prática, a resgatar a dignidade do seu ofício diante de esquizofrênicas representações sociais sobre a docência, a engajar-se nas análises das políticas públicas que o atinge e o esgota; a pensar sobre a autoridade docente e das instituições pedagógicas na contemporaneidade. O saldo dessas reflexões não é unívoco. Ele revela, grosso modo, ao mesmo tempo, uma impotência diante de questões macroestruturais nas quais a roda da história amarra e contigencia a todos, como também revela a grande disposição em continuar vivendo a docência com um vigor constantemente renovado pelas parcas, mas potentes histórias de sucesso.

¹ O artigo de Gatti (2012) sobre a necessidade de identificar o campo específico da Educação, sua nomenclatura técnica para diálogo com outros campos é bastante pertinente, mesmo que reinvidiquemos, na pesquisa, um esfacelamento das fronteiras entre os campos para a compreensão de dada realidade

Aliás, esta é e não é uma pesquisa voltada à docência, em relação aos vieses descritos acima, pois as considerações sobre as dificuldades do sistema em assimilar positivamente as diferenças individuais e os matizes do fracasso escolar (temática que impulsionou esta investigação) não repousam somente na discussão sobre a eficiência ou ineficiência do docente, como assinala a pertinente observação de Bragança (2012, p.12) sobre “a necessidade de ruptura com a racionalidade que percebe a docência reduzida à competência técnica”. O que esta pesquisa deseja ser é uma interpelação que reconheça nada saber sobre o que acontece na relação educando/escolarização, a não ser aquilo que se mostra como problema inequívoco durante a prática docente.

Uma interlocução feita não aos próprios pares, nem aos docentes em formação, nem ao sistema em si e seus agentes, mas aos subestimados integrantes do processo de *ensinoaprendizagem* que são justamente os educandos da educação básica no ambiente da rede pública de ensino. Ela reconhece que ainda não sabe o que o outro sabe sobre si, mas considera esse saber fundamental, desejando conhecer minimamente o que é possível dar-se a conhecer, para continuar interpelando a si mesma e à comunidade educadora.

A emergência da escuta aos educandos nasceu no percurso da própria investigação como um deslocamento de sensibilidade. Se o que interessava, em um primeiro momento, era saber como os docentes poderiam responder às demandas dos educandos em defasagem idade-série (fracasso escolar), em especial àqueles que vivem nas periferias e são de classes populares; no momento posterior, pensar a metodologia das histórias de vida provocou o vislumbre de um tema tangencial, mas importante, o da autonomia intelectual; e de um outro tema que se mostrou, este sim, basilar: o modo de escolarização narrado pelo sujeito que o vivencia. Logo, o aspecto relacional foi ganhando espaço e, o educando, certo protagonismo.

Charlot (2000) reflete sobre a dimensão relacional do sujeito com o saber e afirma que o fracasso escolar não é um objeto de pesquisa possível em si mesmo. Para ele, o fracasso escolar é resultado da relação dos educandos com o saber e a instituição pedagógica, através dos seus diferentes fenômenos, como a reprovação, a incivilidade, a retração, a agressão, as avaliações negativas, a pouca ou nenhuma autonomia intelectual, entre outras formas instituídas de aferir competência e êxito ao sujeito, assim como nos diferentes momentos de sua escolarização. Portanto, a defasagem não é um fenômeno que possa ser refletido sem considerar o sujeito que a vive e as relações desenvolvidas por este sujeito com as práticas sociais ou a socialização produzida e característica da instituição pedagógica escolar.

Na tarefa de socialização implementada pela escola tradicional, herdeira dos ideais progressistas, a educação sinaliza, ao mesmo tempo, a redução da distância entre os que

sabem e os que ignoram e o reforço desta distância. A discussão, por exemplo, sobre emancipação intelectual promovida por Jacques Rancière, filósofo francês do final da década de 80 do século XX, no livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual”, contribui para problematizar a relação docente/educando e, também, educando/instituição pedagógica. Rancière (2015) propõe uma reflexão epistemológica na educação que contemple a ideia de igualdade do educando como um reconhecimento primeiro e não como consequência do processo de escolarização.

[...] a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes. (RANCIÈRE, 2015, p.11)

Rancière (2015) questiona, ainda, a centralidade do docente no processo de ensino-aprendizagem quando lança luz à lógica vigente da “razão explicadora”, contra-exemplificada nas histórias selecionadas e narradas por ele. As questões retiradas dessas narrativas são instigantes. Como o educando é capaz de aprender sem as explicações de um mestre? E o que isto significa para a compreensão republicana e democrática a respeito de uma intrínseca hierarquia escolar, cultivada e reforçada pela própria instituição pedagógica, cuja assimetria se assenta na explicitação cotidiana entre os que sabem – os mestres - e os que ignoram – os educandos?

Questionar a centralidade de algo, não significa, no entanto, a substituição por outra centralidade ou mesmo o seu descarte. O ofício do mestre é necessário. A discussão proposta por Rancière, contudo, considera a necessidade de ajustes apriorísticos e epistemológicos², não o descarte de nenhum dos elementos que compõem a instituição pedagógica, de forma ampla. Estes ajustes³ repousam em uma espécie de tripé³: a instituição pedagógica, pensada como estrutura e sistema educacional e alimentada por uma determinada orientação filosófica e pedagógica; o docente e o educando.

Na primeira base do tripé, Rancière revela que a instituição está alicerçada estranhamente no reforço à desigualdade, inclusive social, e dela se alimenta, especialmente quando analisada a educação das classes populares. Daí a necessidade de uma mudança paradigmática a ser promovida, mesmo que o autor não diga como. Na segunda, identifica as

² Em geral, as mudanças sugeridas para a eficiência e eficácia das instituições pedagógicas e os sujeitos envolvidos são de cunho metodológico

³ A referência ao tripé não se encontra no texto de Rancière e foi utilizada para organização do pensamento, em uma leitura muito descontraída deste autor

dificuldades na aprendizagem como resultado do processo de “embrutecimento” operado, em grande parte, pelo trabalho docente e pela lógica que o organiza.

Para ajustar, considera a necessidade do mestre aquiescer à ignorância como realidade indispensável ao ofício. De certa forma, a ideia do mestre ignorante conversa com a ideia de inacabamento característica do docente, como pensado por Freire (1996). O que parece ganhar evidência na argumentação destes autores é a de que o ofício docente é um processo contínuo de aprender a saber e aprender a ensinar. Se esta compreensão sobre a condição do educador transparece, seria imperativo reconhecer na relação docente e educando um “encontro de inteligências”. Na terceira base, portanto, o educando precisaria procurar, com o incentivo do mestre, sua própria emancipação, sua autonomia intelectual. Esta emancipação (ou autonomia) seria, isto, sim, o resultado esperado do processo de escolarização dos indivíduos.

Ao desviar os holofotes para os educandos, então, não pretendemos sobrepor sua importância sobre os outros atores, nem mesmo sobre a instituição. Na verdade, espera-se que haja um corajoso deslocamento do olhar, um despertar da sensibilidade epistemológica para esses sujeitos que nem sempre são tidos como aptos ao diálogo. Isto por si só serviria para motivar um processo de reconstrução das lógicas internas e pedagógicas do sistema educacional. Mas, estes sujeitos, ainda na tenra idade, são, de fato, sujeitos. Mesmo que neguemos um espaço para ser, eles são. Eles são capazes de trazer para o processo *ensinoaprendizagem* os saberes de experiência feito, como um diálogo sobre a relativização do saber e da ignorância, assim como do senso comum e erudito, promovido por Freire em seus textos, entre outros estudiosos. E por que, então, não convidá-los a contribuir na inteligibilidade do que consideramos educação formal?

Nas ciências humanas em geral, e na educação, em particular, as metáforas contribuem para sintetizar ou apontar, ou mesmo representar ideias ou processos. Uma imagem possível para ilustrar a ideia de aproximação dialógica entre docentes/escola/educandos, em seu aspecto democrático, seria a metáfora da *ponte*. Apesar de bela e potente, essa metáfora aponta para o movimento de ir e vir, de uma certa reciprocidade, sem dúvida, como também da imagem de um possível encontro nesse processo. Ela não trata, porém, do tempo do encontro entre os transeuntes. Assim como não evoca a qualidade desse encontro.

E, ao não evocar o tempo do encontro nem a qualidade dele, parecemos perder um pouco a compreensão da importância do tempo e do modo na experiência pedagógica. Por isso, essa metáfora não será apropriada para o uso do conceito de dialogicidade que pretendemos, nem potencializará a narrativa dos educandos sobre seu próprio processo de

escolarização que contempla, à luz das reflexões de Larrosa (2015), um conjunto de experiências e não-experiências.

O interesse nas relações com o saber e com a educação formal construídas discursivamente pelos educandos, e que se dão na sala de aula, em particular, apesar das muitas situações educativas que a instituição pedagógica oferece, é o fio condutor desta investigação. O tempo que atravessa as relações, na vida escolar, com o modo de experienciá-lo, nos seus “acolhimentos e repulsa” (AQUINO, p.66) serão, portanto, categorias importantes para pensar os processos ou modos de escolarização dos educandos em defasagem idade-série. Ou, melhor dizendo, afinado com Charlot (2000), que viveram situações de fracasso escolar.

A sala, mesmo sendo lugar de passagem, pressupõe um *cronos*, um tempo de permanência que singulariza a vivência e coloca inevitavelmente em contato dialógico docentes e discentes. O tempo decorrido é também tempo experimentado, vivido. Portanto, tempo e experiência, tempo e modo caminham juntos. Então, a metáfora com a qual os sentidos dessa pesquisa desejam trabalhar é a da sala de aula – e, em grande medida, a Educação - como uma *mesa*.

Pensar a sala de aula – e a Educação - como mesa, remete às memórias familiares e cotidianas. Afastamos dessa metáfora o sentido de outras mesas simbólicas que carregam uma certa exclusão, como a mesa ritualística da Eucaristia e a mítica das lendas arturianas, por exemplo. A própria etimologia da palavra *aula* em Latim favorece a compreensão da escolha da mesa cotidiana, familiar, como uma metáfora mais precisa. *Aula-ae* significa “pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe, adaptado do grego *aulê,ês*, que significa todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa, por extensão, residência, moradia” (STRECK, 2008, p.54).

Então, existe uma relação semântica entre a experiência com a educação e a vivência cotidiana dentro do espaço familiar. A mesa, então, está posta como símbolo de reunião/encontro para saciar a necessidade diária de alimento ou para celebrar a vida, instaurando tempos festivos ou introspectivos. Conferindo excesso de sentido a essa metáfora, interessa menos o lugar onde esta mesa se encontra, se em casas pobres ou ricas; as condições ou materiais da qual é feita, de primeira qualidade ou toscamente improvisadas, e muito mais seu caráter necessário, familiar e dialógico. Uma mesa como símbolo da reunião entre pessoas que por um *cronos* estão colocadas lado a lado, mesmo que em posições hierárquicas distintas.

A mesa pode pretender ou fingir ser democrática, pode até evidenciar distinções de classe, mas não deixa de ser essencialmente simétrica ao representar a necessidade básica de

alimento e socialização; contingências dos seres humanos, independente de sua cultura. A horizontalidade solicitada pela metáfora da mesa não deve ser rechaçada por aqueles que corretamente reconhecem as distintas funções, diversas habilidades, iniciantes ou avançados repertórios intelectuais, variados contextos e experiências de vida. Não há apagamento de si, nem rebaixamento, pois as diferenças mantem-se presentes. Elas não são, isto sim, inibidoras da experiência dialógica, já que as diferenças podem e, em geral, são cotidianamente negociadas. As diferenças, ainda, não servem para reforçar aquilo que Freire denunciou como uma pedagogia opressora cuja descrença nos sujeitos, e em suas capacidades, produz uma visão dicotômica entre os “que sabem” e os que “não sabem” (FREIRE, 1987; 1982;1993).

Ao mesmo tempo, é importante dizer, a horizontalidade não deve ser um estratagema de aproximação para a construção de ambientes mais favoráveis à escolarização. Freire e Shor (1993) avaliam que a relação dialógica necessária na sala de aula não é nem uma técnica, nem deve ser uma tática de aproximação entre docentes e educandos para que tornem-se amigos. O diálogo seria, elevando a experiência, um “ato de criação” conjunto, uma forma de humanização, uma condição básica dos encontros que se pretendem educativos. Esta conversa encaminha-se, então, intencionalmente, para uma compreensão da produção do conhecimento sobre esta temática ancorada em uma perspectiva ainda contra-hegemônica.

Uma percepção generalizante sobre a leitura e interpretação de textos realizada por educandos do segundo segmento do ensino fundamental, na disciplina de Língua portuguesa⁴, pode ser apropriada à compreensão do desgaste de uma pedagogia tradicional e, segundo Freire (1987; 1967), hegemônica e opressora. Educandos de 6º e 7º anos, por exemplo, demoram para se desvencilhar da tentativa de encontrar uma “moral” na leitura de qualquer texto narrativo. Mesmo não tendo realizado uma pesquisa sobre essa situação, algumas possibilidades para entender esta limitação interpretativa se apresentam.

Uma delas diz respeito à seleção dos textos para leitura no primeiro segmento. Parece haver um privilégio das narrativas e, em especial, dos gêneros fábula e contos de fadas. Embora a ludicidade destes gêneros seja inequívoca, ampliar o repertório de leitura instiga outras competências leitoras que deveriam ser incentivadas no processo de pensar a língua materna. Outra possibilidade explicativa deste “vício” poderia ser a antiga discussão da disciplina a respeito dos roteiros de leitura com gabaritos fixados, ainda onipresente nos livros didáticos de Língua Portuguesa e, em sua maioria, seguidos à risca.

⁴ Observações da prática desta pesquisadora, entre os anos de 2010 a 2016, nas turmas de 6º e 7º ano da escola onde leciona

O problema desta prática de leitura reside na dificuldade construída paulatinamente de valorizar os próprios sentidos conferidos pelos jovens leitores à leitura, suas correlações, percepções, intuições individuais em detrimento de correções pautadas nos sentidos fixados e consagrados. Mais tarde, ironicamente, a mesma disciplina exigirá a autonomia autoral e de leitura do educando e se ressentirá ao constatar que ele não a tem. Não seria este particular exemplo um reflexo micro das disputas epistemológicas no campo da produção do conhecimento?

O laborioso século XX foi o palco onde as ciências reviram os estatutos postos desde o positivismo. Reviram, problematizaram, mas não o superaram completamente, nada indicando, inclusive, que o farão tão rápido como alguns creem. Se a herança racionalista-positivista na produção das ciências construiu um preconceito às pesquisas marcadamente qualitativas, ela mesma parece ter encaminhado a busca pelas distinções entre as ciências, consolidando a diferença entre ciências naturais e humanas e sociais. Os empréstimos metodológicos frutificaram no século XX a ponto de diluir em alguns momentos as fronteiras entre os campos, mas algumas metodologias e campos do conhecimento ainda são estigmatizados.

O movimento de reflexão sobre a ciência também deriva do momento histórico em que as sociedades ocidentais e orientais se encontram. O planeta partilha o processo de globalização, fomentado pelas tecnologias da informação e comunicação, desde a segunda metade do século passado. Uma outra sociedade humana está em acelerado processo de gestação cujas lógicas tradicionais e, de certa forma, fundantes, de um outro momento histórico, perdem um pouco a força e a capacidade de explicar o mundo – um desejo fundamental da ciência.

Na complexidade histórica deste momento, talvez, seja inevitável, que os indivíduos que compõem o tecido social e o produzem, em relação dialética, sejam observados na integralidade de sua forma de ser e estar neste mundo. Portanto, se antes as ciências poderiam esvanecer a importância de certos aspectos do humano, como as emoções, historicidade, subjetividades, em nome de um rigor científico, agora, a ausência destas constituições comprometem a compreensão dos dados, fenômenos e fatos sociais.

A opção, portanto, pela pesquisa narrativa, pelo relato autobiográfico, insere-se na discussão ainda vigente sobre o estatuto científico hegemônico. Em certo sentido, as histórias de vida elevadas à fonte de pesquisa são por si só um aceno do apagamento requisitado entre objetividade e subjetividade. A percepção, neste momento, é a de que não haveria como lançar outras luzes sobre a defasagem idade-série sem a escuta legitimada dos sujeitos que a

vivem. Até o momento, as análises têm sido feitas sobretudo pelos órgãos de pesquisa oficial, como o INEP, e também pelas secretarias municipais de educação, na perspectiva explicadora da evasão, do abandono e da repetência. Assim como na conclusão de que o fenômeno da defasagem na educação básica é uma questão crítica na avaliação da qualidade de ensino oferecido, em especial, às classe populares, na rede pública de ensino.

Os educandos, então, foram convocados respeitosamente a narrar suas histórias. Uma das tarefas da pesquisa foi a de observar se haveria como recolher os sentidos, por entre as frestas destas narrativas, dos condicionamentos históricos e das representações deste tempo civilizatório. E se haveria como reconhecer elementos em comum nas distintas histórias que pudessem ser relacionados com as expectativas da educação formal. Por fim, esta pesquisa apontou para uma postura epistemológica desafiante e complexa na tarefa de pensar a Educação e viver a prática educativa: Haveria alguém que pudesse com maior competência dizer o que vai dentro de nós e nos faz ser e fazer o que somos e fazemos a não ser nós mesmos?

Outras indagações incidem sobre esta lógica e merecem atenção, mesmo que não pretendamos, ou consigamos, responder a tudo que emerge do processo de investigação. Quais os saberes oriundos da experiência? Haveria um resíduo discursivo capaz de ser compartilhado? Seria preciso nomeá-los e descrevê-los para que eles ganhem validade? Quem estaria autorizado para validá-los?

Capítulo I

1.1 A anfitriã

Todas as crianças crescem, menos uma. Elas logo sabem que vão crescer, e Wendy descobriu assim: um dia, quando tinha dois anos de idade e estava brincando num jardim, colheu mais uma flor e correu com ela até a mãe. Imagino que devia estar muito bonitinha, pois a sra. Darling pôs a mão no coração e exclamou: - Ah! Por que você não pode ficar assim para sempre? Isso foi tudo o que elas falaram sobre o assunto, mas desde então Wendy soube que teria que crescer.

*J. M. Barrie*⁵

Toda biblioteca é uma autobiografia.
*Alberto Manguel*⁶

Ao redor da fogueira, ou refletidos pela luz do telão da sala de cinema ou da tela do computador, ouvimos/lemos e contamos/escrevemos histórias. Histórias reais ou inventadas sobre nós mesmos e sobre o que observamos do mundo ao nosso redor. Narramos por fruição ou para resistir; narramos para manter a inocência ou para aprender a crescer; narramos para construir a noção de tempo: passado, presente e futuro.

Narrar, à luz do conceito de Souza (2007, p.67) “é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado”. Narrar, portanto, é um exercício de rememoração reflexiva e de enunciação, um caminho de experiências e verbalização.

António Nóvoa (2015) em sua “Carta a um jovem investigador em Educação” cita uma frase do escritor português Vergílio Ferreira ao dar o seu primeiro conselho sobre a importância do autoconhecimento àqueles que, como eu, aventuram-se pelo caminho da

⁵ “Peter Pan”. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p.11

⁶ Ensaísta argentino

pesquisa: “sem viagem, não há conhecimento”. Sem um espírito aventureiro forjado na curiosidade e no destemor, a inteligência é apenas um estaleiro. Há de se perder no caminho, há de se encontrar paisagens familiares, há de se ter saudade de ausências, de apaixonar-se, de voltar a si e tantas outras possibilidades que o desejo de descobrir proporciona. Minha consciência da viagem começou com o gosto pela literatura. Logo, um gosto pelas narrativas.

Percebo agora que meu processo de autorreconhecimento e de construção de subjetividade foram impregnados pelas leituras feitas desde à infância. Leituras esparsas, irregulares, sôfregas, pretensiosas, imaturas, libertadoras em uma história de formação que nasceu na relação com um irmão mais velho, ávido leitor dos livrinhos de bolso e histórias de faroeste, cresceu em contato tenso com o engessamento interpretativo celebrado nas aulas de língua portuguesa e foi frutificando, na continuidade desta formação leitora, em outros espaços institucionais e não-institucionais, assim como no interesse por diferentes saberes: teologia, sociologia, literatura, filosofia, antropologia, história. E, mais recentemente, educação.

Ser um leitor competente não implica, necessariamente, em ser um escritor de qualidade. A bela imagem de Michel de Certeau (2004) a respeito da diferença entre leitores e escritores, por exemplo, merece ser resgatada. Para ele, leitores são viajantes que circulam em terras alheias, pilhando o que encontram. Apesar de fascinante essa viagem, a aventura, há um certo descompromisso ético no ato da leitura, já que nos inspiramos e aproveitamos a criação de outras gentes. Os escritores, no entanto, são intensamente responsáveis por cada pensamento publicado e estão eticamente vinculados às suas palavras. Certeau, então, delinea a imagem dos escritores como aqueles que fundam lugares próprios, lavram, cavam poços e constroem casas para que habitemos nelas. É mais fácil ser leitor do que escritor. Talvez, por isso, tenha, com certa angústia, resistido à escrita de um memorial de formação.

O percurso de uma pesquisa com o método (auto)biográfico não poderia, no entanto, prescindir de um “mergulho” do pesquisador na movediça tessitura das histórias de vida a ponto de ser convocado a realizar a mesma tarefa narrativa. Pareceria incompleto, de certo, já que as pesquisas com narrativas são um convite à uma viagem não apenas pela escuta/leitura, mas também pela escrita e sua possibilidade de desnudar os sujeitos quando eles narram sua própria história. Deixar outros habitarem as casas que construímos com a linguagem é, sem dúvida, uma angustiante tarefa. Mas necessária.

Além disso, outro pensamento me inibia. Um certo estranhamento inicial com o campo da Educação. Como se houvesse uma distância imensa entre os sujeitos egressos dos cursos de pedagogia, companheiros de mestrado, e eu própria. Colegas que pareciam não se importar

com constantes desnudamentos e estavam familiarizados com uma série de conceitos e discussões estrangeiras ao meu repertório intelectual. Afinal de contas, há uma gramática específica na Educação, lastros de mares desconhecidos e tecelões/ãs ancestrais que assustam o iniciante.

O uso da expressão gramática refere-se à discussão sobre a linguagem. Nela, Wittgenstein, por exemplo, elaborou a noção de “jogos de linguagem” como práticas que se desenvolvem segundo certas regras, também conhecidas como gramática. “Diferentes jogos possuem diferentes gramáticas; e diferentes gramáticas consistem em diferentes padrões de correção dos usos das expressões” (SAES, 2013, p.48). Concluí, naquele momento, então, que mesmo pertencendo a uma outra gramática e ter estado em companhia de outros tecelões ancestrais, teria que aprender os jogos de linguagem e as regras deste outro campo.

Se não haveria como escapar de um vislumbre da minha nudez como parte integrante do ser pesquisador em educação e fazer pesquisa com o método autobiográfico, quais seriam as partes de mim capazes de construir casas? A vida mais potente que eu tenho diz respeito, sobretudo, a minha vida religiosa. Poderia começar puxando este fio. Mas como eu poderia narrar sobre um processo de formação em um campo melindroso como o campo religioso, a vida religiosa e a Teologia? Os últimos 20 anos foram tão contundentes em minha constituição como pessoa - e todos eles vividos imersos na vida religiosa e em sua dicção extra(ordinária) - que pensei ingenuamente que precisaria mudar de campo, começar do zero, para me fazer entender e ser ouvida no ambiente da academia. Ou mesmo que deveria manter silêncio sobre este passado.

Ao longo dos primeiros meses do curso, percebi meu engano. Fruto em parte do real preconceito das ciências duras pela Teologia, mas não das ciências humanas e sociais, da qual a Teologia é integrante; e em parte, porque eu havia assumido como verdadeiro, mesmo que momentaneamente, o valor negativo dado à vida religiosa no cenário contemporâneo naquele momento inicial da pós-graduação. Recolocadas essas questões diante de mim nas interações com a orientadora, docentes e colegas, percebi que todos esses saberes e experiências são constitutivos e legítimos, uma espécie de palimpsesto da minha história de vida.

Obscurecer essas experiências e saberes da vida religiosa seria como flagelar minha narrativa com uma injusta autocensura. Pois, é impossível ser quem sou, sem o conjunto das experiências vividas, das leituras feitas e da vocação abraçada no universo da religião cristã. E é de uma riqueza tal as experiências que nos engendram que o tecido de possibilidades – a própria vida e história intelectual – são, na verdade, alargados. Logo, percebi que não havia

necessidade de mudar de campo, nem apagar os existentes, mas avançar por outro, alargando-me, reduzindo o nível de estranhamento.

É dessa vida religiosa, por exemplo, que herdei o interesse pelas minorias. Quando estudava Teologia, foram as leituras de Leonardo e Clodovis Boff, Samuel Escobar, Maria Clara Bingemer, Júlio Zabatiero, Paul Tillich, Nancy Cardoso, Edênio Vale, Elizabeth Fiorenza, Carlos Mesters⁷ que me apresentaram à teologia da Libertação, à teologia da Missão Integral, ao pensamento teológico europeu e latino-americano em contraposição ao norte-americano, à questão de gênero, e que foram me encaminhando para o interesse pela condição humana na sua inteireza.

Esses autores possibilitaram a compreensão pessoal de que a dimensão visível do Reino de Deus é também a luta pela justiça social. Portanto, as questões do ordinário da vida têm também um engajamento do Mistério. Com isso, é bom dizer, não pretendo sugerir ou ratificar a ideia de sacerdócio vinculado à imagem do professor. Longe disso. Na formação teológica que construí, o intelectual de qualquer área do conhecimento tem uma responsabilidade social da qual não deve se furtar, por uma questão ética e não vocacional. Estou apontando, contudo, que a temática da desigualdade e da periferia geralmente me mobiliza, quase como lastro natural de uma formação teológica progressista e de uma experiência pastoral engajada.

Qual outra parte de mim, poderia construir casas? Voltando o olho para dentro em busca dos vestígios do início da minha formação escolar, um denso nevoeiro impediu o salto das memórias ao consciente. Busquei ajuda familiar, perguntando a minha mãe septuagenária sobre meus tempos de escola, mas ela também não guardou nada que despertasse a minha lembrança. Procurei nos guardados documentos desse tempo, datas, registros diversos, fotos, nada encontrando a não ser os históricos de conclusão. Olhei para aquelas notas e anos escolares em um esforço imenso para que alguma lembrança me visitasse. Naquele momento, nada! Nem fantasmas.

Da arte de recordar
O que tem de bom nas nossas recordações
É que geralmente são falsas.
*Mário Quintana*⁸

⁷ Todos estes autores são teólogos sistemáticos ou biblistas, da tradição católica e protestante. O elo entre eles passa também por uma leitura não-fundamentalista dos textos sagrados e da tradição teológica ocidental

⁸ “Caderno H”. São Paulo: Editora Globo, 2006.

Apesar dos textos de autoajuda, do tipo “10 coisas que os homens procuram em uma mulher”, “5 segredos para o sucesso”, “8 passos para a felicidade” serem, em geral, rasos, e não me interessarem, encontrei-me atraída por um desses textos, escrito por um psicólogo chamado André Camargo (2016). O texto tinha o seguinte título: “25 lições de vida preciosas que não aprendi na escola”. Não duas, ou trinta, mas 25. Talvez por estar sensível às questões voltadas à Educação, pensar em lições não aprendidas na escola, mas significativas a ponto de merecer serem compartilhadas, já me fez avaliar em como parece desconectado no senso comum os saberes da experiência ou as tais “lições de vida” e os saberes da escola, tão identificados com os conteúdos das disciplinas.

O certo é que li as 25 lições. E duas, em particular, fizeram-me pensar um pouco mais na minha memória escolar. A primeira dizia assim: “Com frequência, as coisas só vão fazer sentido muito tempo depois. Deixe sua história de vida falar”. Uma afirmativa óbvia. O que vivemos, ou experienciamos, é avaliado no futuro, nem que seja 10 minutos a frente. Enquanto vivemos determinado momento, vivemos sem necessariamente racionalizá-lo, abertos à uma série de simultâneas variáveis objetivas e subjetivas, internas e externas, individuais e interacionais. Há possibilidade de no minuto seguinte conferir algum sentido ao minuto pregresso, mas a lógica permanece não importando o tempo de distanciamento do vivido, os sentidos são conferidos em perspectiva passada. Mas, a segunda parte da afirmativa roubou-me uns dias de reflexão.

Deixar a própria história de vida falar, me parece, provoca algumas questões. Por exemplo, para quem essa história de vida fala? Se para si mesmo ou para os outros, o que ela é capaz de falar sobre esse “eu” que existe? como construímos a narrativa sobre nossa história para nós mesmos e, depois, para os outros? Talvez produzamos um conjunto de narrativas interligadas entre si sobre nossa existência as quais vamos selecionando, dependendo das situações comunicativas e interações que fazemos. Talvez, ainda, a única narrativa mais honesta sobre nossa história seja aquela que ecoa apenas em nossas mentes, pois, como disse Machado de Assis, através do personagem Bentinho de “Dom Casmurro”, “o interno não aguenta tinta”.

A segunda lição, de certa forma, ajuda a compor essa reflexão. “Tem muita coisa na vida que não dá para mudar, por mais determinados que sejamos. Sempre é possível, porém, mudar o modo como vemos as coisas. O passo decisivo é aprender a trocar de narrativa”. Mudar o modo de ver é contar uma outra história, uma que seja palatável ou mais rica ou mais ousada ou mais corajosa ou mais sofredora, quem sabe. Lembrei-me, por exemplo, de uma palestra da professora Nilda Alves em que ela nos convidou a olhar sob outro ponto de vista

as histórias sobre a escola e a docência, rejeitando o discurso do fracasso e assumindo uma outra narrativa sobre a escola e seus atores, igualmente legítima.

Fato que esse texto foi me levando para meu passado na escola. Busquei novamente o histórico escolar dos meus primeiros anos para ajudar no processo de rememoração e, para minha surpresa, as memórias que saltaram dizem respeito justamente à história do meu crescimento, de minha infância, de minhas sensações, medos e sonhos. A memória não trouxe, necessariamente, os tempos da escola, mas os tempos da infância e adolescência vividos também no espaço/tempo da instituição pedagógica.

Dona Vera era auxiliar de cozinha na escola primária onde estudei da 1ª a 4ª série, mas ela também alfabetizava crianças em sua casa. Assim como outras crianças de meu bairro, aprendi a ler com ela. Esta é uma lembrança fugidia, resgatada pela família. Foi a família que me disse também que Dona Vera era uma mulher gordinha e de cabelos sempre presos em um coque. Disseram também que era uma senhora bonita e atenciosa com as crianças. Nada sei disso, a não ser que lia com fluência e me orgulhava disso. O porquê de não lembrar quase a totalidade da minha primeira infância, não sei ao certo.

Dos pouquíssimos fragmentos, lembro-me de adorar sentar na calçada de casa quando minha mãe terminava de lavar. Formavam-se poças que secavam lentamente e eu sentava entre elas, desenhando com os dedos molhados sobre o cimento seco. Depois de ler, desenhar era outra atividade que me encantava. E brincar de bonecas! Brincava no quarto de meus pais com uma dessas bonecas-bebês que servem como reforço do desejo da maternidade nas meninas desde muito cedo. O que me encantava, isso lembro bem, era entrar no quarto proibido da casa. Ele estava sempre bem arrumado e as roupas de cama passadíssimas no armário, inclusive, fronhas que eu usava como fraldas para a boneca-bebê, furando infinitamente a barriga de plástico com o alfinete. Lembro-me, ainda, de cheiros, sensações, coisas oníricas, mas quase nenhum fato.

Ingressei na primeira série aos seis anos, porque fazia aniversário em junho e já estava alfabetizada. Percebo, com um pouco de incômodo, que não tenho nenhuma memória dos meus três primeiros anos na escola. Da quarta série, porém, tenho *flashes* da hora do recreio. De como corria ensandecida no pátio, brincando de pique-pega e bandeira, chegando à sala sempre muito suada. Deste mesmo ano, lembro-me ainda de um menino chamado Edimilson, que eu achava lindíssimo, e que teve um fim trágico antes do final do ano, morrendo atropelado. Era o único aluno a ter uma caixa de lápis de cor com 24 cores e que fazia questão de emprestar somente pra mim, em minha primeira descoberta do que era querer bem.

Nenhuma professora marcou minha memória nessa época. A escola era, nesse momento, olhando o passado com condescendência, um lugar de encontro de crianças. Crianças que brincavam, conversavam, riam, descobriam sobre si mesmas e, em meio a isso, aprendiam conteúdos. Ansiávamos as férias. Ansiávamos o retorno das férias. Comprar material novinho, encontrar novas crianças. Penso que o que foi mais marcante era justamente a perigrafia da escola. O que estava ao redor do que significava a escola; o que orbitava parecia, naquele tempo, muito mais empolgante.

Depois dos 11 anos, a segunda etapa da formação começou cheia de novidades. A primeira delas era ter de sair do bairro onde morava e pegar ônibus sozinha. Então, a segunda etapa já ganhava ares de independência e medo. A segunda novidade era a primeira experiência com muitos professores e muitas disciplinas. Também não me recordo de nenhum professor marcante nesse tempo da quinta e sexta séries. Depois fui para uma escola nova próxima ao bairro que acabáramos de mudar em Duque de Caxias, RJ, chamada Instituto Tinoco. Permaneci lá dois anos, 1981 e 1982, cursando o 7º e 8º anos.

Os anos finais da segunda etapa do ensino fundamental no Tinoco foram, então, inesquecíveis no seu conjunto. Dois professores me marcaram profundamente. Um, de História; outro, de Língua portuguesa. Cada um a seu modo fizeram duas coisas que me parecem hoje fundamentais como experiência significativa de *ensinoaprendizagem*. A primeira, eles conseguiram despertar minha curiosidade pelo conhecimento e, a segunda, emprestaram suas experiências de prazer com o estudo e com as mudanças possíveis advindas do processo de estudar. E de como era bom deixar-se tocar, no profundo, por pensamentos e emoções novas. Aqueles dois professores – o que eles eram como docentes na sala de aula – estão sempre presentes quando a curiosidade me encaminha para alguma descoberta.

Não parece coerente que esta pesquisa com a juventude e sua relação com o processo de escolarização esteja interessada na narrativa produzida pelo próprio educando? Para mim, sim, faz todo o sentido. Porque o meu processo de escolarização na instituição pedagógica foi mais marcante quando, inspirada por docentes, eu compreendi que havia tanto a conhecer, que era fascinante aprender, que havia uma conexão entre o que estava fora de mim e dentro e que eu poderia fazer da minha vida intelectual o que eu bem quisesse.

Nada disso, porém, era desconectado do meu processo de amadurecimento individual. A beleza desta memória está em revelar para mim mesma como a atividade pedagógica quando vivida em real dialogicidade, entre os atores envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem*, podem fomentar experiências marcantes e positivas na relação do educando com a escola e o saber. Até hoje, tenho uma curiosidade em saber e aprender,

consciente do bem existencial que isto provoca em mim – e não necessariamente um benefício econômico.

1.2 Os preparativos

A gente sempre deve sair à rua
 Como quem foge de casa,
 Como se estivessem abertos diante de nós
 Todos os caminhos do mundo.
Mário Quintana

Do ofício ministerial ao docente foi uma longa caminhada. Quando iniciei a carreira na docência da educação básica, percebi, tateante, que na Educação há mais descaminhos do que caminhos fixados. A ideia de descaminho foi muito bem evocada por Bujes (2002), em diálogo com Foucault, na excelente coleção “Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação”, ao convidar a pensar na pesquisa em educação como um desafio constante à mudança de perspectiva. Reconheci na prática da sala de aula a permanente interrogação sobre o que encontraria a cada ano ou a cada mudança de horário. Estratégias exitosas em determinado momento ou turma, poderiam ser um fiasco no momento seguinte. Aquino (2014) irá comentar em seu texto sobre o *ethos* docente como os educandos possuem a capacidade de derrubar em segundos *coisas* que levamos anos para construir.

O docente, este ser que se desnuda quase tragicamente (AQUINO, 2014) em sala de aula, está constantemente se perguntando sobre seu fazer, na medida de seus recursos, autoformação, possibilidades institucionais, entre outros fatores que incidem na sua prática. Parece mesmo que não há como realizar coerentemente o ofício sem uma constante autoavaliação, autoformação, uma constante percepção das distâncias e aproximações com o outro, ao mesmo tempo aprendente e ensinante.

Pode parecer a alguns um exagero, mas utilizarei a palavra “educando”, como usada com certa frequência por Freire (1996), no lugar de “aprendente”, porque, embora as duas indiquem processo, educando evoca mais marcadamente a condição de ser sujeito diante daquilo que é considerado Educação⁹. Freire (1967;1996) aponta, como sabemos, a dimensão política e cidadã envolvida na educação do indivíduo. A ideia, ainda necessária, sobre a

⁹ No dicionário da Academia Brasileira de Letras, o verbete “aprender” significa adquirir conhecimento e o verbete “educar” significa ensinar, instruir. É possível dizer que, na perspectiva do sujeito, educando também é aquele que ensina ou constrói sua própria aprendizagem

importância de ser um sujeito de direitos, protagonista, em relação às distintas instâncias da vida.

Na esteira da reflexão sobre a posição do educando frente a seu próprio processo de formação, talvez seja importante pensar, ainda, sobre os distintos e pessoais momentos em que revela-se à consciência a necessidade de autoformação. Ou melhor, quando parece que o educando compreendeu que o processo da aprendizagem está em suas mãos, nas suas escolhas, interesses, esforço, curiosidade, etc. O que Freire (1996) chama de “ato cognoscente”. E como esta consciência pode se dar em momentos distintos ao longo da vida; podendo, inclusive, comprometer a relação existente entre o sujeito e as instituições formais de educação enquanto ela ainda não se realizou, mesmo considerando que a formação inevitavelmente vai para além das instituições pedagógicas oficiais.

O Lattes, por exemplo, como aprendido no programa de pós-graduação da UERJ em entrevista com a orientadora dessa pesquisa, não dá conta da vida, pois a vida é sempre maior e mais potente em saberes do que os conteúdos curriculares formais e seus certificados. Esta compreensão de que existem processos autoformativos que se dão em “redes de subjetividades” e “redes de saber” (ALVES, 2008), foi um aprendizado novo e bastante elucidativo da ideia de formação como processo para além dos espaços institucionais formais, sem, contudo, calar a interpelação oriunda desses espaços formais nos não-formais e vice-versa, em um diálogo ininterrupto.

Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. (LIBÂNEO, 1994, p 16)

O primeiro ano na escola pública¹⁰, então, desafiou-me profundamente em diversos aspectos. Pensei, inclusive, que não chegaria ao final de um ano de trabalho. Os colegas, por sua vez, narravam¹¹ suas angústias e “astúcias” na tentativa de argumentar comigo sobre a

¹⁰ Em 2010, iniciei a docência para a segunda etapa do ensino fundamental, como professora de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Profª Elza Ibrahim, em Macaé, RJ

¹¹ Em um artigo de Fontoura (2015), “De Maktub a serendipidade na formação de professores” a autora reflete sobre as representações da docência nem sempre positivas, convidando a um caminho menos inquietante e a um posicionamento mais criativo diante da tarefa docente

inevitabilidade dos sentimentos que me tomavam, inclusive, o de incompetência e frustração. Conforme o tempo passava, percebia que ia me ajustando a esse estado de coisas que envolve o cotidiano escolar, e me colocando em uma posição confortável. Até ser escalada para lecionar no sétimo ano em uma sala cujo número de repetentes era significativo. Foi uma experiência tão inquietante que novamente os sentimentos do primeiro ano ressurgiram com força.

Freire (1996) afirma que a prática docente tem várias exigências a serem atendidas. A primeira seria “ensinar exige pesquisa” ou, como ele mesmo afirma, “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (p.29). A indagação constitui o ofício, pois a Educação acontece nas constantes interpelações e interações com o mundo e com os sujeitos. Por isso, sempre há novas perguntas e novas respostas para quem as faz. Muitas vezes essas interpelações nascem do senso comum, partindo de uma curiosidade ingênua e se encaminham para uma outra curiosidade, apontada por ele como desejada, a epistemológica. Uma curiosidade capaz de gerar conhecimento, e ser alimentada por ele, é parte integrante da experiência docente.

A segunda exigência, ainda segundo Freire (1996), seria o reconhecimento e o respeito ao saber do educando. O autor afirma sua crença no humano e em sua capacidade de saber como ponto de partida de toda prática educativa. E mais: Freire entendia que o educando trazia consigo, para a experiência educativa, saberes que poderiam ser colocados em relação com os conteúdos formais, haja vista a construção dos temas geradores em seu método de alfabetização. O processo de ensinar e aprender, portanto, poderia ser ao mesmo tempo dialógico e emancipatório, já que essa disposição prévia de reconhecê-lo como sujeito portador de saberes, era capaz de promover questões mais amplas, como o lugar desse sujeito no mundo.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. Por isso mesmo, pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] e discutir com os alunos a razão de ser de algum desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.29-30)

Parece correto dizer que a leitura de Paulo Freire tem sido fértil em despertar pensamentos considerados utópicos. Ele mesmo não se furta ao uso das expressões sonho,

utopia e esperança como elementos presentes na sua reflexão crítica e política da Educação (FREIRE, 1967; 1987; 1992; 1996). Ao mesmo tempo, desvela-se à recusa ao sonho e à utopia em nome do pragmatismo, e outros *ismos*, operado pelas críticas oriundas dos agenciamentos hegemônicos. Ainda assim, Freire (1992, p.91) ratifica: “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. Sonhar é um imperativo, sonhar para além do que se vê, sonhar de forma mais generosa com a diversidade das gentes e com a igualdade dos direitos. O direito à aprendizagem, por exemplo, não se resume a ter acesso a uma lista de conteúdos (PCNs), mas a currículos que contemplem um conjunto de necessidades: a de ser sujeito, a de ter direitos, a de cumprir deveres, a de emancipação.

Nesta inspiração Freireana, as ideias sobre o necessário reconhecimento da autonomia do indivíduo diante de suas múltiplas relações com o mundo volta e meia são retomadas na tentativa de revisão das práticas educativas na instituição escolar. Como se duas forças disputassem os pressupostos da experiência pedagógica: aquela que se organiza, na prática, sem considerar o educando como sujeito pleno e aquela que o considera como tal. As duas, porém, imaginando atender às expectativas da tal Educação de qualidade, presentificada no sucesso escolar do sujeito.

A relação entre a reflexão *teóricoprática*¹² e o respeito pelo saber do outro nos inclina para a necessidade de conhecer mais objetivamente a realidade na qual os sujeitos se inscrevem, seja no papel de docente, seja no de educando. O lugar de interlocução destes saberes legitimados e constitutivos das identidades é reflexivo, intersubjetivo e dialógico, a princípio. Um encontro de realidades difícil de ser ignorado, cuja investigação, mediada pelo método (auto)biográfico em Educação, pode ser capaz de ancorar ou desinstalar o docente no seu ofício (NÓVOA, 1992; JOSSO, 2007), já que é também uma pesquisa que toca a docência (SOUZA, 2007), e pode também, de alguma forma, desinstalar o educando.

1.2.1 Mudando de assento

A maior solidão é a do homem encerrado em si mesmo,
 No absoluto de si mesmo,
 e que não dá a quem pede
 O que pode dar de amor, de amizade, de socorro.
Vinícius de Moraes

¹² A escrita unida destas palavras, acompanhando Ferraço (2013), inspira-se na prof^a Nilda Alves para explicitar a tentativa de superar dicotomias

Quando pensamos na Educação, reconhecemos sua inscrição no campo maior das ciências humanas e sociais. Como parte integrante deste campo em movimento, a Educação vem buscando pressupostos epistemológicos e metodológicos distintos ou mais flexíveis do que o das ciências naturais para a análise dos problemas/questões de pesquisa. A decisão pela abordagem qualitativa e a pesquisa narrativa, nesta investigação, justifica-se pelo aceite da validade deste movimento das ciências humanas e sociais e pela tentativa de atender às questões suscitadas no percurso exploratório e no processo investigativo construído.

Pesquisar o que se vivencia na escola tem sido, ao longo dos dois últimos séculos, uma tarefa polifônica e, em certa medida, estanque. Ora se fala a partir da metodologia, ora do currículo, ora dos materiais didáticos, ora da tarefa docente, ora dos desempenhos esperados em determinado ano escolar. Estas discussões são importantes, mas tendem a deixar de lado a interlocução com os sujeitos envolvidos no processo *ensinoaprendizagem*, o educando, em sua especificidade desafiante da instituição escolar e, ao mesmo tempo, dialógica com e na tarefa pedagógica.

Dayrell (2007) reflete que há padrões de abordagens quando debatemos a relação existente entre educando e instituição escolar, como as esperadas “análises lineares”, e, às vezes, apocalípticas análises. Esta tem sido uma relação marcada por uma desviante responsabilização do outro pelos insucessos (educandos responsabilizam a escola e os docentes; os docentes responsabilizam os educandos, a família e o governo; e o governo, as famílias e docentes) e que apontaria para uma crise do atual modelo de escolarização, crise esta muito alardeada pelas mídias nacionais (CHARLOT, 2000).

Dayrell (2007) assinala que uma forma de fugir das análises lineares seria compreender que o problema não pode ser reduzido a apenas um dos seus elementos. Nos problemas enfrentados na relação educando/escola, por exemplo, precisaria ser avaliado também o panorama maior da realidade sócio-cultural. O autor traz à discussão a importância de problematizar o lugar da escola na socialização dos educandos, já que as tensões existentes são expressões de uma mudança maior, profunda e conjuntural, nos processos de socialização da sociedade contemporânea, iniciada no século XX e ainda em curso. Estas mutações sociais incidem na experiência individual configurando a atual condição juvenil e acentuando as diferenças geracionais.

A ideia por detrás da expressão mudança de assento é a da pertinência de um deslocamento de *locus*. Embora reconhecendo a importância das diversas produções em Educação marcadas pelas perspectivas mais tradicionais, no sentido de herdeiras de uma

Tradição hegemônica; outras produções, mais ousadas quanto à diluição das fronteiras disciplinares, e mais dialéticas, reforçam esta ideia do deslocamento de *locus*, como uma tentativa de traduzir o contemporâneo.

Uma sociologia do sujeito no atual tempo histórico ganhará muito com o aporte de outras disciplinas neste processo de tradução. Charlot (2000) quando discute o aspecto relacional do sujeito com o saber indica o diálogo interdisciplinar como algo necessário. Parece esgotada, considerando as observações de Charlot, qualquer compreensão do sujeito que não considere suas múltiplas perspectivas relacionais.

As consequências de uma mudança de assento no tratamento da questão juventude e escola, por exemplo, são várias. Uma delas aponta para a insistência do clamor para uma revisão da instituição escolar ou do modelo de escolarização hegemônico, já que o atual cenário sócio-cultural não corresponde mais a todas as familiares características da modernidade tal qual a reconhecíamos no início do século XX. A instituição pedagógica necessitaria, assim, recondicionar-se em seu modelo de socialização, arejando-se pelo contato com uma nova condição juvenil.

Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1107)

Mas quem são esses sujeitos jovens? A pergunta proferida na sala dos professores costuma obter uma resposta pronta em tom negativo e, ao mesmo tempo, intuitivo. Estes jovens são muito diferentes do “nosso tempo”, são “individualistas e hedonistas”, “não querem nada”, “não sabem nada”. Outros afirmam que “alunos são sempre iguais” e que eles mesmos, como uma espécie de aluno universal, se comportaram exatamente como os atuais educandos, sobretudo no desinteresse pelos estudos e nas incivildades recorrentes da sala de aula.

Charlot (2000) ao analisar as contribuições de Bourdieu e Dubet para a sociologia, as considera limitadas para a análise da relação do sujeito com o saber ou a escolarização. Argumenta este autor sobre a necessidade de restituir à análise o próprio sujeito quando estudado como “um conjunto de relações e processos” (p.45), externos e internos. O

educando em situação de fracasso, para este autor, precisaria ser analisado no seu lugar de aluno e também de sujeito.

Pensando com Dayrell (2007), e estudiosos da juventude, os docentes que afirmam a diferença dos tempos escolares e das gerações de outrora estão mais próximos da realidade. Contudo, a realidade da instituição de socialização da juventude, por excelência, a escola, revela, tanto quanto na família, a tensa e ininterrupta transição geracional. As gerações convivem e estão em contínuo movimento e o dado da realidade é que os atuais educandos não são mesmo iguais aos educandos do passado, porque a condição juvenil é completamente outra (DAYRELL, 2007).

O ruído na interlocução entre docentes e educandos e educandos e escola pode ser analisado também em termos geracionais. Mannheim (apud GROPPPO, 2015) define a geração como uma “situação social”. As maneiras como um grupo de indivíduos com idade correlata estão submetidos em suas interações, e no movimento da história, a ser, pensar, estar, sentir, desejar e fazer um conjunto de caracteres que o distingue, portanto, de outros grupos em outro momento sócio-histórico. Para Dayrell (2007), portanto, há uma inequívoca nova condição juvenil na atual geração.

A geração se define pelo fato de que certos indivíduos com idades semelhantes viveram em sua juventude (período crucial do curso da vida individual) uma situação comum no processo histórico e social. Essa situação social, que define a geração, estabelece uma gama mais ou menos restrita de experiências sociais em comum àqueles indivíduos e encaminha-nos a certo tipo de ação social. (GROPPPO, 2015, p. 7)

A temática da condição juvenil tem sido, segundo sociólogos da juventude, desde o século XVIII, uma constante ou recorrente questão pública, por despertar o interesse da sociedade e do estado em entender ou resolver a delinquência e a rebeldia, no comportamento juvenil tido como desviante do padrão do mundo adulto. Por muitas décadas as análises sobre a juventude repousavam em seu aspecto natural, ou seja, as explicações sobre o que caracterizava a juventude e explicava seu comportamento repousavam nas mudanças físicas da puberdade e do crescimento humano, as mudanças bio-psicológicas. Leitura produzida, em grande parte, pelas ciências da medicina e psicologia.

Mas no século XX, dois modelos de análise das juventudes ganharam força através dos estudiosos da sociologia da juventude, o estrutural-funcionalista e o da moratória social, da primeira metade e segunda metade do século, respectivamente. E embora eles não tenham abandonado noções naturalistas por completo, propuseram pensar a juventude como categoria

social (GROPPO, 2004;2010;2015). E, como categoria social, é utilizada para “classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres [...] opera tanto no imaginário social quanto é um dos elementos estruturantes das redes de sociabilidade” (GROPPO, 2004, p.11).

A teoria estrutural-funcionalista, considerada tradicional, preocupava-se com a rebeldia da juventude e a delinquência (para o autor, das classes trabalhadoras, em especial), considerando estes comportamentos como “disfunções” ou “anormalidades”, já que a juventude seria uma etapa de socialização para o mundo adulto. Já a teoria da moratória social, considerada crítica, pensava a juventude como uma socialização ou preparação para a vida adulta também, mas em que os jovens estariam autorizados a experimentar variados papéis sociais até se definirem segundo os estatutos do mundo adulto. Os comportamentos rebeldes e radicais eram pensados como impulsos à transformação social.

As teorias pós-críticas desenvolvidas desde o final do século XX, influenciadas pelos estudos culturais, não abandonaram elementos da moratória social, como a ideia de experimentação. Mas elas produziram outros elementos importantes, problematizando as determinações etárias, pelo seu caráter universalizante, e substituindo pela ideia de juventude como “estilo de vida”. Além de interpretar a “rebeldia, delinquência e radicalismo” como “sub-culturas juvenis”, termo utilizado atualmente apenas como “culturas juvenis” (GROPPO, 2010).

Alguns estudiosos da sociologia da juventude perceberam a necessidade de produzir os primeiros estudos bibliométricos, como o de Hayashi (et al, 2008), indicando as produções dos pesquisadores do tema da juventude até 2008, como aporte panorâmico da temática da juventude. Neste estudo de Hayashi (et al, 2008), os autores referem-se, inclusive, aos trabalhos anteriores de Cardoso e Sampaio, na década de 90, e de Spósito, já nos anos 2000. Além desta tarefa inicial de compilação de um panorama acadêmico sobre a temática, a SNJ tem realizado um encontro anual de pesquisadores deste tema, além do surgimento de vários núcleos e observatórios sobre a juventude abrigados ou promovidos por docentes das universidades públicas, com especial atenção para as relações entre juventude e Educação.

Em seus artigos, Groppo (2010) apresenta o percurso reflexivo da sociologia da juventude, organizando os eixos de discussão e suas influências e desdobramentos de forma bastante didática. O autor apresenta e se posiciona na defesa de uma concepção dialética da juventude e da condição juvenil, argumentando que as teorias até então não consideravam os aspectos contraditórios na vivência dos grupos juvenis. Esta contradição deriva da convivência, ao mesmo tempo, com aspectos de integração ao mundo adulto e suas

instituições (escola, orfanato, casa de correção, juventude de igreja, partidos, etc) e aspectos inconformistas, revolucionários ou resistentes característicos da condição juvenil.

Alem desta contradição, a relação experimental com o tempo presente seria uma característica geral da condição juvenil, daí a dessacralização da sabedoria acumulada percebida na juventude, em contraponto com a sua valorização característica do mundo adulto. É importante dizer que os estudos culturais, já mencionados, contribuíram para esquentar o debate sobre a juventude, introduzindo, na perspectiva sócio-histórica, as subjetividades.

A juventude não seria, então, apenas o resultado, nem de uma condição natural bio-psicológica, nem uma construção social à revelia do indivíduo, mas sim uma dialética de escolhas baseadas em um conjunto complexo de elementos macrossociais e existenciais (GROPPO, 2010). O aspecto da autonomia foi, portanto, trazido para a discussão, indicando que a condição juvenil seria um construto de responsabilidade tanto da sociedade quanto do indivíduo jovem.

A condição juvenil se configura a partir de uma relação entre sociedade versus indivíduos e grupos jovens. Esta relação é dialética, fundada na contradição entre o movimento de integração/socialização e o movimento da autonomia/criatividade. A condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventude. (GROPPO, 2010, p.19).

São os estudos culturais, portanto, que promovem as teorias consideradas pelo autor como pós-críticas, contribuindo com a ideia de “identidades juvenis” como um “conjunto de traços mais ou menos coerente e relativamente estável, adotado por um grupo e seus membros” (GROPPO, 2004, p. 12). Estas identidades juvenis, no pensamento de Groppo, constituem-se em constante dialética.

Tais grupos juvenis e instâncias de socialização criam a “realidade” social em que indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivem juntos, ou, no caso do mercado de consumo, pensam e se comportam de modo semelhante mesmo distantes no espaço. Mas é justamente desta convivência forçada que nasce a possibilidade destes indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais. O que se tem, portanto, na história das juventudes modernas, é um percurso dialético, entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia. (GROPPO, 2004, p.14)

Retomando Dayrell (2007) em diálogo com Groppo (2004;2015), para pensar a condição juvenil, o primeiro pressupõe a existência de uma nova condição juvenil na cena

contemporânea brasileira, contemplando em grande medida as camadas populares. O segundo ressalta que há uma “concretude da juventude” (GROPPO, 2015), fundamentada em três faces verificáveis: a moratória social, a “experiência geracional”, a “moratória vital”¹³. Sem necessariamente se contraporem, os autores encaminham a reflexão de que há demandas próprias da contemporaneidade que atualizam indelevelmente a condição juvenil. Dentre os elementos que sofreram uma mudança significativa, se comparada a outras épocas, estão o da relação com o trabalho, as culturas juvenis no plural e as formas de sociabilidade.

Quando observamos os aspectos performativos que caracterizam, na sociedade, as identidades juvenis, percebe-se as diferenças em relação ao mundo adulto. Dito de outra forma, as identidades juvenis na dialética entre a institucionalização e a autonomia (GROPPO, 2015), entre a lógica do grupo e a lógica interna e singular, engendram culturas plurais, tensionando a cultura hegemônica.

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. (SANTOS, 2006, p. 8)

Ao considerar os conceitos de adolescência e juventude no Brasil, percebemos que eles não apresentam consenso, inclusive, na demarcação cronológica. Para a SNJ, secretaria que coordena, fomenta e supervisiona as políticas públicas para a juventude em diversas áreas, inclusive, a educação, considera-se jovem o indivíduo na faixa entre 15 e 29 anos. Esta demarcação etária está no Estatuto da Juventude, criado pela Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 2014a). A SNJ é responsável também pela criação deste Estatuto que, segundo o texto de apresentação, completa leis consideradas geracionais, como as do ECA, regulamentado pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, e o Estatuto do Idoso, regulamentado pela Lei 10.741 de 1 de outubro de 2003.

Já para o ECA (BRASIL, 2002), considera-se adolescente o indivíduo na faixa entre 12 e 18 anos. Há, portanto, uma sobreposição etária na compreensão da adolescência e juventude nos documentos oficiais. Sobreposição apontada, inclusive, pelo artigo 1º, inciso 2º do Estatuto da Juventude, quando declara que adolescentes na faixa entre 15 a 18 anos estão sob

¹³ A “moratória vital” seria o fato de que os jovens de qualquer cultura e época possuem fisicamente maior energia, maior vitalidade e tempo para viver quando comparados à maturidade

a proteção do ECA e, de forma excepcional, sob a proteção do Estatuto da Juventude, quando este não conflitar com os direitos integrais do adolescente contemplados no ECA.

Pensando, ainda, com Groppo (2004, p.10), assinalamos que as definições cronológicas do curso da vida são em um primeiro momento produzidas para “orientar a ação do estado e as instituições socializadoras”. Estes grupos etários homogêneos orientariam também o comportamento social, assim como produziram em seus subgrupos uma socialização secundária fora da esfera parental. A crítica pertinente à questão das definições etárias é que elas foram pensadas como categorias universais, portanto generalizantes, não resistindo à análise do juvenil, sobretudo na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, segundo Groppo (2004, p.13), “a criação de grupos homogêneos corresponde a sociedades que criam uma esfera pública mais elaborada”.

Para construir didaticamente com quais sujeitos esta investigação trabalha, o juvenil em termos etários, para este trabalho, corresponde à geração denominada Z. Os sujeitos a serem ouvidos têm entre 15 e 19 anos. Howe e Strauss (2000, apud SANCHO, 2013, p.7) “denominaram os nascidos a partir de 1980, para os quais as tecnologias digitais eram parte consubstancial da vida, de *millenials*”. As letras que têm designado algumas gerações (X,Y,Z,) compartilham um traço comum, a profunda mudança ocasionada na forma de ser e estar no mundo das gerações nascidas na era digital.

Porém, apenas a definição de data de nascimento não é suficiente. Os sujeitos da geração Z, nascidos a partir do ano 2000, entram para a história e para construir relações em um mundo *ciber*, globalizado, virtualizado, o único que eles conhecem. A condição juvenil contemporânea atravessa estes sujeitos, matiza suas identidades. Além disso, estamos dialogando com sujeitos de classes populares, migrantes, que se reconhecem como evangélicos pentecostais, moradores de uma dupla periferia (capital-interior, centro-periferia), em situação escolar de defasagem.

Ser parte da classe popular ou classe média ou, ainda, da elite financeira ou intelectual, distingue o acesso a bens e serviços, a direitos, a mobilidade, a aquisição de capital cultural dos seus integrantes, distingue e segrega em classes – e subclasses - os indivíduos. Outro fator de distinção seria a ocupação do território, rural ou urbano, central ou periférico, asfalto ou morro. Ou, ainda, a identificação produzida a partir da ocupação de certos territórios dentro da própria cidade, para além da polarização centro-periferia.

[...]Para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades, há ainda outro critério de diferenciação: o local de moradia. O endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos. Para as gerações

passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão da estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma de áreas urbanas subjugadas pela violência e corrupção do tráfico e da polícia. Ao preconceito e à discriminação de classe, gênero e cor adicionam-se o preconceito e a ‘discriminação por endereço’. (NOVAES, 2006, p.106)

Aliada a essa compreensão da “discriminação por endereço”, as identidades juvenis, em sua condição juvenil contemporânea, buscam formas de resistência. “A territorialidade é um esforço coletivo de certo grupo de pessoas que visa usar, controlar, ocupar uma parcela do espaço, territorializando-o, ou seja, convertendo-o em seu território” (LEAL;LIMA;REIS, 2014, p.30). Aliás, a relação da juventude com territórios, entendidos como espaços ocupados e transformados pelas identidades juvenis e suas ações performáticas são espaços onde as culturas juvenis manifestam-se com maior autonomia e experimentação. Como expressões dessa diversidade de manifestações características das identidades juvenis estão o *Hip Hop* (batalhas de MCs, grafite, dança de rua), os rolezinhos, os saraus de poesia, rappers, pichadores, funkeiros, passinho, entre outras. Elas são mais do que estilos, são também identificações, formas de pertencimento voluntário (LEAL;LIMA;REIS, 2014).

É preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de desenvolvimento econômico, etc. Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionamentos históricos. (GROPPO, 2004, p.12)

Para analisar, portanto, a “juventude concreta” será necessário vislumbrar muitas outras categorias sociais. Ao pensar em certos territórios periféricos, geralmente é a escola a presença mais objetiva do poder público. E é nela que podemos enxergar ou ignorar, nós, os que ocupamos outras territorialidades e temos outros pertencimentos, as identidades juvenis manifestas em sua pluralidade de categorias de análise, em suas culturas.

As culturas juvenis recriam, ressignificam valores assimilados e transmitidos por outras gerações e vivem distintos processos de escolarização nas redes públicas, por exemplo. A escola parece ser ao mesmo tempo caminho para outras territorialidades, ou para sua fixação, a partir dos modos de escolarização. Interessa-nos, portanto, conhecer, pela perspectiva do sujeito, e reconhecer, através do aceite das diversas identidades que a condição juvenil contemporânea apresenta, as relações do educando com os seus processos autoformativos.

Eles poderão nos ajudar a perceber o que nós deixamos de nos interrogar nos processos de reflexão sobre sua presença na instituição pedagógica. Até porque estará previamente

vencida uma dificuldade habitual na formação docente de aquiescer às hierarquias. No sentido que preferimos ouvir exclusivamente os nossos pares ou os intelectuais de nosso campo. Estaria redirecionado, portanto, e necessariamente, a quem nós interrogamos para compreender.

1.2.2 As razões do convite

Decifra-me ou te devoro.
(O enigma da Esfinge)

No segundo segmento da educação básica parecem mais visíveis os modos instáveis e as tensões culturais entre educando e escola. Isto talvez aconteça porque os educandos estão se encaminhando para a vivência da condição juvenil e, sendo jovens e educandos (CHARLOT, 2000), a escola será detentora de um mundo e de uma forma de estar neste mundo que conflita com as identidades sendo gestadas. Talvez, ainda, seja neste segmento em que é possível para o educando perceber as dificuldades da instituição pedagógica em se abrir ao diálogo, mesmo que afirme fazê-lo.

Ao pensar na escola pública, o possível encastelamento, e as experiências nem sempre positivas vividas pelos educandos nas séries finais do ensino fundamental, por exemplo, seria a dificuldade de integrar em práticas o trânsito constante entre a educação, em sentido amplo, com seus próprios saberes e linguagem, juntamente com a educação que se pratica nas instituições pedagógicas formais.

A escola, por intermédio de seus atores autorizados, é portadora de uma dicção própria e, de certa forma, homogeneizadora. Talvez, por este aspecto homogeneizador, ela seja, em termos gerais, incapaz ou proibida de dialogar com a diferença que emerge das identidades juvenis, em especial, as periféricas.

De acordo com Pais (2006, p. 12), podemos enxergar as culturas juvenis de duas formas: “através da socialização que as prescrevem ou das suas expressividades cotidianas”. Ou seja, as culturas juvenis são performativas em contraponto às prescrições inscritas na cultura mais ampla da sociedade. Pais (2006) indica, ainda, uma série de rubricas que compõem essas culturas juvenis. Como o experimentalismo, a descontinuidade, a fluidez da vida, a relativização, as ritualizações afetivas, as impetuosidades, a vivência do tempo cíclico e a “desfuturização do futuro”.

Desfuturizar o futuro é a presentificação do tempo, ao negar a pertinência da sabedoria acumulada e ao suspender os pensamentos sobre o futuro (PAIS, 2006). A desfuturização do futuro como característica da atual condição juvenil provoca o embate entre o discurso escolar e familiar da preparação para o futuro e a baixa ou inexistente expectativa juvenil em relação ao seu próprio futuro, especialmente em comunidades periféricas e empobrecidas. Daí, possivelmente, transpareça um acirramento do estranhamento geracional, pois as culturas juvenis são dissidentes ou críticas da cultura já consagrada, por exemplo, pelos docentes e pelos adultos no espaço escolar.

Para muitos jovens o mundo da escola parece aleatório: as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro “aspas, aspas”, apesar dos suportes familiares. [...] É importante desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam. (PAIS, 2006, p.13)

Ser professora da rede pública do ensino fundamental em uma cidade de interior (Macaé, RJ), parecia garantir que as relações entre docentes e educandos, e a possibilidade de uma vivência educacional de qualidade, fossem mais fáceis de serem tecidas. Ledo engano. A sala de aula das escolas públicas de periferia, grosso modo, testemunham a dificuldade de negociação existente entre docentes e educandos como fruto das disputas culturais e geracionais.

Muitas vezes, a sala de aula será palco de violência e incivildades que afetam tanto a relação docente-educando, quanto a relação educando-educando, e, sobretudo, a relação do educando com o seu processo de escolarização. Ou seja, a relação do educando com o *currículo* práticas educativas formais e sua inserção no sistema educacional tal qual ele se delinea. Discussões sobre currículos e identidade plural ou híbrida são importantes como desdobramento da inserção ou exclusão das culturas juvenis, e as tensões que elas provocam na sala de aula (FERRAÇO et al, 2015), mas não serão objeto desta investigação.

De uma maneira inquietante, os conselhos pedagógicos, a cada bimestre, vão descortinando a realidade de algo que poderíamos chamar de cultura escolar e suas expectativas performáticas. Aludir a uma “cultura escolar” é admitir haver na instituição pedagógica, segundo Julia (2001, p.10), um “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados” por quem vivencia o cotidiano da escola. Conteúdos, de certa forma, de fácil verificação através das notas, da promoção escolar anual e de nenhum registro das chamadas ocorrências disciplinares.

Nestas reuniões compostas por docentes, coordenadores pedagógicos e direção, vão sendo colocados como critérios de sucesso ou fracasso estes conteúdos cognitivos e simbólicos da cultura escolar na avaliação dos jovens educandos. Em geral, há uma significativa parcela de educandos que ficam aquém da formação adequada ou esperada para a série/ano, nos critérios de sucesso elencados pela escola.

Descortina-se, então, diante dos integrantes da gestão escolar, aqueles que trazem, ou ficarão arrastando, experiências de fracasso, às vezes, sem muita possibilidade de superação, ao longo das séries finais do ensino fundamental. Educandos cujo tempo de permanência na escola será alterado pelo modo de escolarização que os destinará aos programas de recuperação da regularidade dentro do sistema, como a correção de fluxo, EJA, ou outros projetos similares.

Deve ser levado em consideração também que o ingresso nos programas de correção da defasagem podem ser adiados e retomados depois de um vácuo escolar. Muitos deles interrompem sua experiência escolar por períodos pequenos ou longos, motivados por uma série de fatores, como a necessidade de trabalho, a gravidez e o desgaste na relação com aquela determinada instituição.

Em comunidades periféricas estes educandos, em geral, não chegarão ao final da educação básica, aumentando drasticamente as estatísticas de evasão escolar a partir do 9º ano, seja por motivo de sobrevivência, seja pelo histórico negativo e frustrante de sua vida escolar, seja por qualquer outro motivo considerado individualmente relevante, mas que encontram nos modos de escolarização institucionalizada e em seu desgaste um ponto de contato.

Parece que as atuais *teoriaspráticas* do universo e cultura escolar têm permitido a existência de uma geração que conhece o amplo acesso à Educação, mas que constrói, na perspectiva da escola e seus atores, uma má educação, avançando a cada ano escolar menos capaz de cumprir a regularidade, por não ter “alguma coisa” considerada fundamental e prescrita na cultura escolar. Mesmo que possamos, em algum momento, questionar as expectativas da avaliação na educação formal.

Esta realidade do cotidiano escolar constrange a docência na medida em que ela é pressionada pelo discurso do senso comum, amplificado pela mídia e pelas fundações (organizações civis) educacionais, sobre o bom professor e o mau professor. Em contrapartida, integra o ritual narrativo dos docentes, como visto no amoroso e estimulante projeto sobre a “Residência pedagógica” (FONTOURA; TAVARES, 2013), realizado com egressos da FFP/UERJ, a insatisfação com o ambiente de trabalho, o reconhecimento das

incoerências da cultura escolar, a ausência de estrutura e salários condizentes, mas, acrescentamos, a inquietação causada pela dificuldade de compreensão desse educando que está diante do profissional; tão diferente dele mesmo no momento do encontro e com o qual mantém um contrato social que ambos (docente e educando) não conseguem cumprir nos moldes esperados pela educação tradicional, em sua grande maioria.

Um levantamento das pesquisas realizadas no campo da Educação no banco de teses da CAPES, no período de junho de 2015 a janeiro de 2016 revelou que os pesquisadores da educação básica têm se debruçado com muito maior interesse nas séries iniciais do ensino fundamental ou na EJA (Educação de Jovens e Adultos), como aponta a Tabela 1. Há pouca produção, porém, a respeito das séries finais do ensino fundamental e, em particular, inexpressiva produção sobre os modos de escolarização ou processos de formação dos educandos em defasagem idade-série, no escopo do segundo segmento da educação básica. Falta, inclusive, um mapeamento das temáticas pesquisadas nas pós-graduações, que pudesse servir de fonte aos pesquisadores, a fim de que se perceba para onde está se olhando, assim como onde estão os lugares negligenciados.

Pesquisa exploratória por assunto no portal de periódicos da CAPES		
Assunto: palavras-chave	Resultados	Observações
Segundo segmento do ensino fundamental	31	Os trabalhos tratam em sua maioria sobre material didático ou práticas pedagógicas por disciplinas.
Modos de escolarização	77	Os trabalhos são muito diferentes nas abordagens. Políticas públicas, análise de práticas, alfabetização, EJA, especiais
Modos de escolarização no segundo segmento	30	Os trabalhos são muito diferentes nas abordagens. Embora nenhum deles discuta especificamente o segundo segmento da educação básica
Fracasso escolar	435	Na ampla discussão, poucos trabalhos tratam do fracasso na perspectiva do sujeito, em especial, no segundo segmento.
Séries finais da educação básica	20	Os trabalhos tratam em sua maioria da EJA
Processos formativos discentes	02	Os sujeitos pesquisados são da graduação
Processos autoformativos discentes	01	Os sujeitos pesquisados são da pós-graduação
Culturas juvenis	138	Os trabalhos tratam em sua maioria da relação com a escola ou o campo da educação
Defasagem idade-série	24	Os trabalhos tratam em sua maioria dos fatores familiares, sócio-políticos que justificam a defasagem e a aplicação das políticas de correção de fluxo, assim

Com efeito, a pergunta possível seria, diante dessa realidade na pesquisa em educação básica, por que há pouco interesse nesse segmento e em seus sujeitos, considerando que há preocupantes elementos nesse segmento do ponto de vista da gestão do sistema educacional brasileiro? Os resultados referentes à evasão e às reprovações são geradores de uma série de programas e políticas públicas reparadoras, além de indiciarem dados negativos diante de organismos internacionais, causando furor nas secretarias de educação e reforçando as representações sociais sobre a escola pública no senso comum e nas mídias.

Ao mesmo tempo, na perspectiva dos atores envolvidos no processo de escolarização desses educandos, sobretudo docentes, é justamente esse o período de maior tensão nas relações construídas no ambiente da escola (NOVAES, 2006). É no segundo segmento que os alunos começam a viver experiências distintas com a própria escola em comparação ao primeiro segmento. Por exemplo, a relação cotidiana com um único docente no primeiro segmento – e a proximidade que isso gera – em contraponto com a multiplicidade de docentes com os quais os educandos entram em contato, por poucos minutos na semana. Além disso, é também o tempo em que o educando é apresentado formalmente a uma maior fragmentação do conhecimento em disciplinas e compelido a fazer as relações entre os saberes fragmentados. Logo, uma realidade impregnada de dificuldades naturais.

Parece, então, que há uma lacuna importante para a análise da democratização do acesso à educação de qualidade e para as garantias da inserção social às camadas mais pobres da população quando consideramos o tempo e o modo de permanência do educando na escola. Vista mais de perto, essa lacuna sinaliza que precisamos refletir sobre a democratização do acesso à educação nas últimas décadas e seus resultados, também através desta pauta.

O ganho político e de cidadania oriundo da democratização do acesso à educação não pode ser menosprezado. Ao mesmo tempo, esta democratização permitiu, de forma compulsória, a presença de sujeitos em condições adversas, mudando drasticamente o cenário da escola pública. Ela propiciou a presença, mas também a maior permanência do aluno na escola, ao abalar a qualidade da sua formação/escolarização. A estadia desse educando é muitas vezes marcada por uma sub-escolarização: reprovações sistemáticas, abandonos episódicos e evasão (PEREGRINO, 2006).

Dados do “Boletim Juventude Informa”¹⁴, com o tema da educação, publicado em agosto de 2014 em parceria com o IPEA, SNJ e Observatório Participativo da Juventude, ajudam na discussão sobre a relevância de estudos no segundo segmento da educação básica por eleger como eixos para análise da educação nos últimos vinte anos: o acesso à escola, o abandono, o perfil dos jovens e os desafios para as políticas públicas.

Entre as conclusões do Boletim, está a análise de que ainda temos 20% dos jovens entre 15 e 17 anos que permanecem no segundo segmento do ensino fundamental, apesar de ter aumentado o número de concluintes da educação básica. Aponta ainda para a defasagem idade-série como uma das responsáveis pelo alto abandono dos jovens no ensino regular. E que a defasagem é uma realidade crescente nas camadas pobres e entre os jovens negros. A população jovem e negra tem sobre si outro elemento que reforça a desigualdade de acesso e permanência na escola, como a violência direcionada, segundo os dados do “Juventude Viva” (BRASIL, 2014b) que mede o índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial.

Mais do que dados estatísticos, o fracasso escolar é uma experiência vivida pelo educando no seu processo de escolarização. Experiência (situação) que o marca de alguma forma, tanto em termos de posição no espaço escolar e na sociedade quanto na sua auto-estima, mas não o constitui. Ele não é um fracassado, ele vive uma situação de fracasso que o estigmatiza (CHARLOT, 2000).

Voltando ao conselho pedagógico, podemos sugerir que a repetição das razões pelas quais estas experiências acontecem e são maltratadas pela escola abrigam um certo núcleo argumentativo. Ou ele está vazio, isto é, não há razões realmente válidas para explicar o porquê da defasagem ou está ocupado pelo argumento do desinteresse do educando, seja por determinada disciplina, ou todas; seja por não dedicar horas ao estudo, seja por não gostar de ser corrigido, seja pelo seu histórico de vida, seja porque são incivilizados.

Intuímos que talvez a revisão do modelo educacional vigente para um outro cujos resultados sejam os esperados, sejam eles quais forem, não possa mais ser pensado apenas a partir da geração que vive o mundo adulto, como os docentes e gestores, ou a partir de mudanças metodológicas apenas ou de como devemos corresponder a este ou aquele projeto pedagógico como docentes. Talvez esteja ausente desta reflexão a fala dos próprios educandos. Uma interlocução mais ajustada poderia ser feita tendo como motivação primeira

¹⁴ Nº 1, ano 1, ago de 2014. Boletim online. A periodicidade do Boletim foi pensada bimestralmente, mas apenas mais um número foi editado, com a temática do Trabalho

a inclusão dos sentidos conferidos pelo educando à sua própria formação, as suas próprias maneiras de formar-se nesse ambiente cultural e geracional diversos.

Para isso, seria necessário uma mudança de assento, como já rascunhada, um desejo de sentar-se junto à mesa da educação, reconhecendo como substantivas as identidades juvenis, em sua nova condição, e ouvindo e deixando-os ouvir sobre suas experiências na relação com o saber e a escola (PARO, 2011).

Talvez seja preciso construir, ainda, uma teoria da formação (JOSSO, 2007), na qual estejam contempladas tanto as narrativas docentes quanto as discentes. Encontrando uma “conciliação produtiva” entre nós, nossa cultura escolar e os nossos processos autoformativos e nossos educandos, suas culturas juvenis e seus processos autoformativos, na complexidade que envolve a própria realidade educacional periférica brasileira.

1.2.3 O endereço

Como já indicado anteriormente, estudos que investiguem os anos finais do ensino fundamental são escassos. Quando se reflete sobre a educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º e anos finais - 6º ao 9º) e o ensino médio, há esta lacuna, revelando, entre tantas possibilidades, um desinteresse problemático.

O problema existe e se intensifica quando falamos da escola pública, pois é justamente onde se percebe com maior nitidez as desigualdades presentes no sistema e também onde está o maior índice de evasão, comprometendo tanto a continuação da formação do educando quanto fomentando as políticas de rearranjo. Como o sistema de educação básica e pública brasileiros abriga educandos de realidade social desigual, em sua maioria, estamos diante de uma questão vital para o futuro das classes trabalhadoras.

Dados do INEP (2017)¹⁵ indicam que o ensino fundamental é a maior etapa de toda a educação básica. Considerando o número de matrículas, distinguindo anos iniciais e finais, é possível perceber uma discrepância no seguimento dos estudos quando consideramos as matrículas nas séries iniciais (15,3 milhões) e nas séries finais (12,2 milhões). Os dados nacionais ainda revelam que a porcentagem de alunos em defasagem idade-série no Brasil nos anos finais (6º ao 9º) do segundo segmento são de 28%. Já no estado do Rio de Janeiro, este

¹⁵ Divulgado em fevereiro de 2017, as “Notas estatísticas do censo escolar da educação básica 2016, referente ao censo escolar 2016

percentual representa 32% das matrículas. Considerando que a rede pública municipal detém 46,8% das matrículas da educação básica, estes percentuais apontam para a dimensão do desafio.

Os dados da distorção idade-série do município de Macaé estão disponíveis. Os últimos referentes a 2015¹⁶(INEP, 2016) apresentam as matrículas por ano de escolaridade. No segundo segmento as matrículas totalizaram 13.103 alunos, em números absolutos. Mas de cada 100 alunos, na rede pública, 18 estavam em defasagem idade-série. Por ano de escolaridade, as matrículas no município de Macaé, quanto a defasagem no segundo segmento, possui os seguintes dados: 6º ano- 37%; no 7º- 34%; no 8º 32% e no 9º ano, 30%.

Os fatores que levam à sub-escolarização desses educandos têm nessa etapa sua agudização, porquanto parece haver uma precocidade no ingresso à vida adulta, como o ingresso compulsório ao mundo do trabalho (PEREGRINO, 2006). Os dados do censo escolar realizado pelo INEP, em 2013, por exemplo, apresentam um fenômeno comum em todos os anos analisados de 2007 a 2013. As matrículas nos anos finais do ensino fundamental em idade regular (11 a 14 anos) é bem menor do que nos anos iniciais - e com queda brusca no ensino médio. Isto é, muitos alunos não se matriculam para o anos finais. Além disso, outros tantos concluem o nono ano, mas não se matriculam no ensino médio regular (15 a 17 anos).

Além desses dados levantados anualmente pelo INEP, os que se referem à EJA também merecem atenção, pois, embora a modalidade tenha sido criada para atender à defasagem idade-série de adultos, a cada ano cresce o número de educandos matriculados na faixa dos 15 anos, correspondendo a 86,1% das matrículas em 2013 (15 a 44 anos,) (INEP, 2014). Duarte (2015) irá analisar esses dados, apontando para um fenômeno que ele denomina de “juvenilização na EJA”.

As estatísticas parecem revelar, mesmo que o fenômeno da evasão seja complexo, que há um número significativo de jovens que estão em defasagem idade-série, adolescentes/jovens que viveram situações de fracasso e, por isso, estenderam o tempo de permanência no ensino fundamental, vendo na EJA a possibilidade de recuperar o tempo perdido. As taxas de abandono no ensino médio e as distorções etárias também são reflexo desta etapa.

Por isso, parece necessário investigar melhor os modos de escolarização, os processos de formação dos discentes nas etapas finais do segundo segmento, para, talvez, apontar

¹⁶ Sinopse estatística da educação básica 2015, município de Macaé, RJ

processos mais dialógicos e menos determinista. Porque quando transformamos os números em nomes, e jovens de carne e osso, o cenário ganha tons trágicos.

O insucesso escolar reflete-se na vida social e profissional do aluno, acarretando diversos transtornos à sua formação cidadã. Para o sistema educacional, o insucesso implica em ultrapassar uma cultura escolar que estabelece o fracasso como produto da exclusão e da estrutura seletiva do sistema de ensino seriado. (MACAÉ, 199-, p.3).

Desde 1998 os governos estaduais e municipais têm implementado programas que visam corrigir a distorção entre ano escolar e idade do educando, quando estão defasados dois anos ou mais. A distorção tem muitos fatores, mas as sucessivas repetências parecem ser o fator mais comum. Segundo o “Programa de Correção de Fluxo escolar” elaborado pela SEMED, Macaé acompanha as estatísticas da realidade nacional, mesmo que haja uma redução percentual dos educandos em defasagem nos últimos anos.

Essa pesquisa não tem interesse em refletir sobre os programas de aceleração e a presença de parcerias municipais e estaduais entre escolas públicas e fundações privadas, por exemplo. É sempre importante enveredar pelo caminho das políticas públicas e de suas críticas, mas este não será o foco da investigação. O objetivo mais amplo desta pesquisa é conhecer como os educandos envolvidos no programa de correção de fluxo da escola desta pesquisa narram-se, nomeiam-se e pensam seus processos de escolarização.

Nessa última década, com as oportunidades surgidas na área de petróleo e gás no município, muitas famílias migraram para Macaé e fixaram residência. O reflexo desta migração de mão de obra pouco qualificada foi uma rápida favelização da população. Muitos também, mesmo com residência fixa, têm feito o caminho de volta, dadas as frequentes crises de desemprego. E isso se reflete no sistema educacional municipal pelo grande trânsito de alunos chegando ou saindo durante o ano letivo, assim como as consequências das rupturas afetivas e laços de pertencimento cultural e regional.

Oficialmente, a rede municipal manteve o programa “Correção de Fluxo Escolar Acelera Brasil” no período de 1998 a 2002. Depois desta data, o programa não ganhou mais tanto incentivo em sua implantação, mas muitas escolas mantiveram programas similares, como é o caso da Escola Municipal Profª Elza Ibrahim, onde realizamos nossa pesquisa de campo. Esse programa contemplava tanto a defasagem dos anos iniciais quanto dos anos finais do segundo segmento, fora da modalidade da EJA, até o final de 2015.

A escolha desta escola, em particular, foi motivada por dois aspectos centrais. O primeiro o fato de ser a escola onde esta pesquisadora trabalha e convive com educandos em

situação de fracasso em sua sala de aula. O segundo, porque a escola foi pensada como uma escola-pólo e tem registrado ao longo da existência do programa de correção de fluxo uma equipe apaixonada pelo programa e divulgadora de narrativas de sucesso.

A partir do ano de 2016, no percurso dessa pesquisa, a Escola Municipal Prof^a Elza Ibrahim precisou atender à determinação da Secretaria Municipal de Educação que definiu que jovens a partir de 15 anos não poderiam mais participar das classes de correção de fluxo, mas, sim, deveriam matricular-se em classes de recuperação com a denominação EJA Diurna.

De 2011 a 2015, portanto, a escola geria a correção de fluxo tendo jovens a partir de 15 anos entre os integrantes do programa. A escola, no entanto, manteve o formato e a nomenclatura das turmas de correção de fluxo para atender apenas aos educandos em defasagem da fase inicial da segunda etapa do ensino fundamental (6º e 7º anos). A idade mínima atualmente para participar da correção é de 12 anos e, a máxima, 14 anos. Fora desta faixa, os educandos em defasagem das etapas finais (8º e 9º) cursaram a partir de 2016 as turmas denominadas EJA Diurna.

É importante sinalizar a distinção entre correção de fluxo e EJA Diurna como implementada pela escola. A correção de fluxo tem uma dinâmica de trabalho distinta da EJA. A coordenação pedagógica, juntamente com os docentes da correção, construíram a apresentação dos conteúdos relativos às séries por eixos e não por disciplinas. O perfil dos docentes reflete a experiência e a formação do primeiro segmento. E, por último, há uma aproximação desejada e alimentada ao longo do ano letivo entre educandos e docentes. Apenas três docentes são responsáveis pelas turmas da Correção e as avaliações são mais fluidas.

Já na EJA Diurna, os educandos têm o número habitual de docentes para o segundo segmento, ou seja, oito docentes ministrando as disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês, Educação Física). Os conteúdos seguem as orientações do COC municipal e as avaliações são fixadas como as do ensino regular. Os resultados destes dois modelos ainda não foram investigados pela escola.

Mesmo com a mudança de nomenclatura e formato, os educandos em defasagem idade-série da escola municipal prof^a Elza Ibrahim, a partir de 15 anos, foram os sujeitos ouvidos na pesquisa, pois alguns dos que estavam nas turmas de correção de fluxo do 6º e 7º anos completaram 15 anos no meio do ano. As duas turmas de EJA Diurna de 2016 eram compostas por 27 alunos em média. O número de meninos e meninas, equilibrado. As idades das turmas da EJA Diurna variaram entre os 15 e 19 anos.

O colégio municipal prof^a Elza Ibrahim, assim como outras unidades escolares públicas do município de Macaé, tem realizado as suas atividades em meio a enormes carências: estruturais, materiais e humanas. Assim como têm sofrido os revezes das mudanças de direção e interesses de secretarias de governo, de um cenário social excludente e esvaziado dos amplos benefícios do Estado. No entanto, esta escola tem realizado a cada ano um esforço imenso, através de seus atores, em avançar no propósito de construir a formação possível.

Como lugar de resistência, esta escola que escolhemos para nossa investigação poderia ser qualquer outra escola pública no país, pois todas elas, a seu modo, sofrem as dificuldades oriundas de poucos recursos, políticas incongruentes ou paliativas, entre outros obstáculos à criação das condições mais adequadas para a experiência educativa. O que a torna singular é justamente o reconhecimento de ser ela o lugar que escolhemos para resistir.

Capítulo II

2.1 Uma mesa educadora

A igreja diz: o corpo é uma culpa.
A ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
O corpo diz: eu sou uma festa.
Eduardo Galeano

As ciências humanas e sociais, sem entrar no mérito de seu estatuto no panteão das ciências ou mesmo sem fazer eco às disputas no cenário tecnológico atual, emprestou das ciências da natureza o seu método. Até a primeira metade do século XX, a primazia da pesquisa quantitativa nas ciências do humano alardeava o rigor científico necessário à produção do conhecimento.

Um método, é necessário dizer, não é apenas uma forma de investigação, é também uma concepção de mundo, como assinala Leme (1984). Que concepção, enfim, seria essa das ciências até a primeira metade do século XX? A concepção de que o mundo pode ser quantificado (dados estatísticos, análise matemática de situações concretas), que os fenômenos e a própria realidade estão dados, sendo possível apreendê-los com o devido distanciamento do observador atento. O pesquisador deveria em nome do rigor necessário à ciência, neutralizar-se, distanciar-se, eliminar alguns sentidos, endurecer o coração. A pesquisa científica clássica, no entanto, “parte de escolhas” e visões de mundo do pesquisador (BRANDÃO, 2003, p.34). Portanto, a neutralidade parece ser a produção de uma ilusão científica, grosso modo.

Utilizar a metodologia das ciências chamadas naturais ou duras nas ciências humanas e sociais carregou consigo, então, uma certa concepção de mundo, endureceu a análise do humano e da sociedade em relação, mas não conseguiu evitar as tensões subjacentes aos seus limites (CANDAU, 2008). Provocou, portanto, uma perspectiva, de certa forma, reducionista no tratamento do humano cuja sustentação fica cada dia mais difícil. Deste modo, a utilização de um método que abriga uma certa racionalidade tende a descartar outras racionalidades, sobretudo se elas forem mais instáveis e pouco ou nada quantificáveis.

Engana-se, porém, quem considera que a pesquisa qualitativa não admita um rigor (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). As percepções, descrições e análises reinvidicam pressupostos consistentes e eles estão sendo produzidos. O que interessa nesta discussão, contudo, e que temos refletido, é o alargamento do olhar do pesquisador para além da rigidez epistemológica que obscurece outras facetas igualmente relevantes na produção do conhecimento científico.

[...] tomamos como referência a pesquisa qualitativa em educação como um trabalho de tessituras feito de forma atenta e cuidadosa, buscando entrelaçamentos de diferentes vozes e espaços, olhando o que conhecemos de forma qualitativa, visando aprimorar sempre esse conhecimento (FONTOURA, 2013, p.11 - grifo nosso).

A pesquisa qualitativa pode ser comparada a uma espécie de grande guarda-chuva capaz de abrigar uma série de possibilidades instrumentais e de análises conjugadas, o que muito potencializa as investigações dos temas/artefatos/recortes/demandas/objetos ligados à pesquisa em Educação. Boaventura de Souza Santos tem sido um dos autores que nos ajuda a compreender a necessidade de revisão dessa “ordem científica hegemônica” esboçada acima (SANTOS, 1999, p.9).

A palavra complexidade começou a fazer mais sentido quando refletimos as questões epistemológicas (SOUZA, 2007). É bom ressaltar que a complexidade dos fenômenos sociais não favorece uma polarização entre pesquisa quantitativa ou qualitativa, pois a própria situação da pesquisa poderá solicitar um determinado conjunto de instrumentais de análise ou, ainda, de suas combinações. O que a complexidade da realidade traz à luz, nos parece, é a problematização da compreensão dos próprios fenômenos em análise, apontando para outras formas de ver e compreender – outra racionalidade em confluência com a hegemônica.

Para quem deixou-se solicitar pela literatura é, de certa forma, mais fácil transpor fronteiras rígidas e deixar-se convencer da limitação deste pensamento científico quando consideramos as questões do humano. Seguindo a opção do escritor português Manoel Tavares, podemos ser pesquisadores errantes, “mais ou menos sem meta” sem prejuízo de nossa investigação.

[...] porque optei por escrever? Não sei. Ou talvez saiba: entre a possibilidade de acertar muito, existente na matemática, e a possibilidade de errar muito, que existe na escrita (errar de errância, de caminhar mais ou menos sem meta) optei instintivamente pela segunda. Escrevo porque perdi o mapa. (TAVARES, 2004, p.163).

Em outras palavras, estamos como pesquisadores em Educação desafiados pelo movimento contemporâneo das ciências humanas e sociais, reivindicante de novas e legítimas formas de saber e de apropriação do mundo, outras fontes e outro olhar – logo, outra epistemologia - problematizando a hegemonia do estatuto científico positivista, a racionalidade cartesiana ao apontar seus limites na compreensão da realidade, mesmo que ainda dentro dela.

Optar por uma pesquisa de abordagem qualitativa faz com que o pesquisador assumira posições *a priori*. Uma delas diz respeito justamente à crítica da limitação de um modelo de pesquisa quantitativa a respeito do humano, como já dissemos. Em seguida, a escolha de uma metodologia capaz de se distender o necessário para sua utilização. A metodologia privilegiada nessa pesquisa pensa atravessar estes limites com a utilização do método (auto)biográfico crítico (FERRAROTTI, 2014). O método (auto)biográfico possibilita a

leitura da história individual em relação com a História¹⁷ (FERRAROTTI, 2014), a fim de que outras perspectivas da realidade transpareçam.

Ferrarotti (1988) argumenta a favor da utilização das histórias de vida na Sociologia, lembrando que ao lado da História social e Nova história, as ciências humanas e sociais têm utilizado há muito tempo metodologias, conceitos e técnicas de caráter mais subjetivos. Assim como afirma que a abordagem quantitativa utiliza estes aportes, sinalizando uma certa contradição no desprezo à disciplina Sociologia e uma certa visão reducionista do que seja o campo.

Ferrarotti (1988) apresenta, ainda, a história de vida como método fundamental da análise sociológica visto que muito da pesquisa sociológica clássica e tradicional deixava escapar questões de fundo por sequer supô-las na rigidez formal desejada.

[...] parecia-me evidente que não apenas o mundo dos valores não devia se subtrair ao campo das ciências sociais em nome de uma “empiricidade” de tipo paleopositivista, bruta e fragmentária, mas também, pelo contrário, que experiências e valores vividos e partilhados conjuntamente deviam constituir a trama viva e o objeto privilegiado daquelas ciências. (FERRAROTTI, 1988, p.60)

Não havia ainda, segundo o autor, uma clareza conceitual sobre como deixar de “quantificar inconscientemente o qualitativo”, ou como se o contexto, os fatos pudessem ser separados da vida e do vivido, serem “desumanizados” (p.60). Apesar de ser habitual a recolha de dados biográficos nas ciências sociais, Ferrarotti (1988) avalia o seu uso meramente ilustrativo. Sua proposta era, em suas palavras, mais “desestabilizadora”, pois recolocava o sujeito pesquisador como alguém que sabe que ignora e só conseguirá conhecer o outro intersubjetivamente.

O método, portanto, é um convite à relação com os sujeitos pesquisados - seria preciso envolvimento e não distanciamento. O conhecimento seria produzido como uma resultante da interação entre pesquisador e pesquisados, em uma “dialética relacional interpessoal” (FERRAROTTI, 1988, p.19) e, a pesquisa, uma “experiência de um vivido e de uma palavra compartilhados”. A primeira grande possibilidade do método, então, é epistemológica: a libertação do pesquisador do afastamento do seu objeto, ou melhor, o realinhamento dos sujeitos, em sujeito que pesquisa e sujeito da pesquisa. Uma “paridade de relações, mesmo com uma disparidade de posição” (FERRAROTTI, 1988, p.20).

¹⁷ A grafia de história com H maiúsculo na primeira edição, de 1979, serve para distinguir a história individual da coletiva. Ou ainda, as narrativas pessoais das narrativas oficiais ou consolidadas pelos estudiosos feitas pelo autor, mas que não possuem atualmente esta distinção

[...]Excetuada a relação de interação que revoluciona a atitude tradicional da pesquisa, na medida em que ela pressupõe uma situação substancial entre pesquisadores e grupos humanos analisados, o que parece único no método biográfico é o fato de que ele permite o acesso a estratos sociais e estruturas de comportamentos que, por seu caráter de marginalidade e sua condição de exclusão social, fogem irremediavelmente aos dados estabelecidos e formalmente elaborados, bem como as imagens oficiais que a sociedade oferece a si mesma. (FERRAROTTI, 1988, p.66)

Souza (2007) apresenta as distintas nomenclaturas do método (auto)biográfico, ratificando, na referência ao seu caráter variante, o uso oportuno da palavra movimento para descrever os percursos metodológicos da abordagem biográfica em Educação.

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras. Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. (SOUZA, 2007, p.67).

Quatro movimentos, então, precisarão ficar evidentes no uso do método Histórias de vida¹⁸, da narrativa (auto)biográfica enquanto fonte primária¹⁹ (FERRAROTTI, 1988). O primeiro movimento é a escuta atenta e atenciosa. A escuta do outro não é uma novidade, exatamente. A escuta é uma técnica utilizada em ciências sociais desde que começaram as reflexões críticas sobre uma certa expulsão da subjetividade operada pelo positivismo. Os pensadores da Escola de Chicago, por exemplo, propuseram técnicas mais participativas para a pesquisa social nas pesquisas de campo das ciências sociais. Saber escutar os “informantes” era importante para a qualidade dos dados colhidos pelo pesquisador e para a tentativa de compreender as subjetividades e cenários desses indivíduos.

Quando do movimento da historiografia francesa na segunda metade do século XX e dos escritos de Franco Ferrarotti, na sociologia italiana, a escuta passou a ser fundamental

¹⁸ Pineau (2006, p.41 *apud* Souza, 2007, p.61) comenta que as diversas terminologias empregadas, histórias de vida, relatos orais, depoimentos, etc. são uma “flutuação” terminológica que aponta para uma “flutuação” de sentido, um movimento

¹⁹ Fonte primária “são os materiais recolhidos diretamente pelo pesquisador, em contato com os sujeitos da pesquisa” (FERRAROTTI, 1988, p.69). O autor evidencia que sua utilização da abordagem biográfica não é ilustrativa, como fonte secundária de pesquisa, para corroborar outras fontes, mas como fontes-base do processo investigativo

como parte de um processo de resgate dos sujeitos “sem voz” e de uma história ou sociologia vinda “de baixo”, de certa forma, mais humanizada.

Contudo, esta escuta além de atenta, deverá ser atenciosa ou “sensível” (BARBIER, 2002 *apud* FONTOURA, 2013, p.16), já que é nesse momento que a intersubjetividade acontece e as interações com o pesquisador podem se dar de forma mais completa, porque espera-se uma certa cumplicidade entre os sujeitos para narrar e para ser ouvido. Espera-se, inclusive, uma postura dialógica entre os sujeitos que pactuam simbolicamente o lugar da narração e o lugar da escuta. A “boa proximidade” operada durante o acompanhamento dos narradores de si. (JOSSO; ABELS *apud* FONTOURA, 2013, p.15).

O segundo movimento seria a captura dos sentidos conferidos pelos sujeitos ao narrado, ou melhor, os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas narrativas (PASSEGI, 2011), a percepção de silenciamentos no fluxo temporal cronológico rememorado, além do reconhecimento das seleções e planejamentos narrativos operados pelos narradores. Nessa pesquisa, não preparamos perguntas prévias por considerar que nada ainda tinha sido dito por estes educandos. De certa forma, a ausência de um roteiro responde à ambição de dar espaço para que subjetividades escapem e se mostrem pelas frestas das narrativas.

O terceiro movimento contempla o sentido do sentido – ou a interpretação do pesquisador sobre a interpretação do indivíduo de suas narrativas. Souza (2007) trabalha com a ideia de interpretação como atribuição de sentido. Maluf (1999) também sugere que o trabalho de análise do pesquisador diante das narrativas de vida é uma “interpretação da interpretação” (p.77). Estes dois autores encaminham uma discussão relevante para a pesquisa narrativa que, inclusive, responde à definição dos instrumentais de análise com as fontes.

Uma pergunta de fundo neste movimento é a de que maneira a subjetividade própria dessa metodologia poderá ser considerada um conhecimento científico. Para Ferrarotti (1988, p.70) “cada narração autobiográfica relata, num corte horizontal ou vertical, uma prática humana[...]qualquer prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo o contexto social”. Além disso, o pesquisador acaba tornando-se também um editor, podendo em momento posterior indicar tematizações mais gerais (FONTOURA, 2011).

O quarto e último movimento tem a ver com “a circulação de saberes” (BORGES et al, 2012) que acontece durante o processo de autoformação docente. A circulação de saberes produzidos na escola da educação básica e na universidade podem – e se retroalimentar, em um processo de enriquecimento mútuo. Isso significa que a pesquisa acontece nos muitos atravessamentos de sentido, mas, sobretudo, de vida, que as histórias contadas sobre os modos

de escolarização podem suscitar. Segundo Borges et al (2012, p.212), a circularidade sinaliza a existência de dialogicidade entre “o objeto de estudo, as participantes da pesquisa, as instituições pesquisadas e toda a rede de envolvidos na arte de fazer pesquisa em educação”.

No início desta pesquisa, imaginamos um tempo mais estendido para sua realização que pudesse permitir variados encontros registrados. Um primeiro registro em vídeo, com a turma, para a exposição da pesquisa e seleção espontânea dos sujeitos. Depois, as narrativas videobiográficas individuais seriam vistas pelo grupo voluntário para, então, realizarmos uma nova entrevista individual para as correções, ampliações, revisões da narrativa. Imaginamos, ainda, não haver necessidade de nenhum roteiro prévio e que o incentivo à fala livre seria acolhida e estimulante.

Pensávamos também em identificar os sujeitos da pesquisa a partir de entrevistas filmadas de sondagem do contexto individual. Origem, condição econômica, gênero, idade, etnia, ocupação de território. André (2007 *apud* FONTOURA, 2015, p.214) pontua que “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”. Observação que ratifica a preocupação da pesquisa narrativa com uma sincronia entre história individual e contexto histórico.

O objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e acontecimentos de sua existência. E, junto a isso, como os indivíduos, pelas linguagens culturais e sociais que eles atualizam nas operações de biografiação, - linguagens sendo tomado aqui em sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação, etc- contribuem para fazer existir, reproduzir e produzir a realidade social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.71).

Os encontros pretendidos seriam, em um primeiro momento, na sala de aula. Faríamos uma espécie de *startização* ou gatilho para o movimento de rememoração e narração. O registro dessas narrativas seria desde o início videográfico. Assim como a escuta posterior do narrado, coletivamente, e também novamente registrado em vídeo para as correções, ampliações ou redirecionamentos realizadas apenas pelos sujeitos da pesquisa. Esperava-se nesse movimento espiral entre narrativa e escuta, recolher as permanências e os desvios significantes.

Dois foram os motivos pelos quais optamos pelo registro em vídeo. O primeiro porque a maioria desses jovens educandos resiste à escrita, achando-a difícil ou mesmo produzindo

narrativas pouco legíveis. O segundo, por conta da potência da imagem no universo juvenil, como assinala Peixoto (1998, p.215) “A linguagem imagética tem mais expressividade e força metafórica; ela condensa, tornando a percepção dos fenômenos sociais mais sensível, já que é mais alusiva, mais elíptica e mais simbólica”.

Entre o planejamento inicial e o realizado, alguns ajustes foram necessários. O primeiro foi com relação ao tempo de contato com os educandos que foi reduzido para um encontro individual. Em grande parte, por conta da própria dinâmica deste educando na escola. O segundo ajuste foi, portanto, o da impossibilidade de retocar a narrativa. O que provocou intervenções pontuais da pesquisadora nos relatos videobiográficos.

Que ninguém invada
Meu quarto,
Minha toca,
Meu esconderijo,
Meu caramujo,
Que eu viro fera.

Elias José

A câmera amparada no tripé no meio do pátio foi um chamariz para alguns grupos se aproximarem. “O que você está fazendo, professora?”, perguntaram os primeiros. “Filmando vocês”, foi a resposta. Daí em diante, quando a pergunta vinha durante todo o intervalo do turno da manhã, eles mesmos respondiam aos curiosos colegas: “A professora tá filmando a gente”[sic]. E riam soltos, faziam gaiatices em frente a lente, *zoavam* uns aos outros. A câmera era bem-vinda, sem traumas.

Diferente, no entanto, foi quando, com a câmera no pescoço, entramos na sala da EJA Diurna e Correção de fluxo para finalmente falar da pesquisa e do interesse em ouvi-los. Houve uma retração velha conhecida, uma desconfiança de que a experiência seria mais um “trabalho”. “Vai valer pontos, professora?”. Não adiantou explicar que não era um trabalho deles, mas da professora. E que seria importante ouvi-los falarem de si mesmos, o mais transparente possível. “Então, vou soltar a real”, disse uma menina no meio da sala, suspeitando uma correção. Para sua surpresa, houve incentivo : “É isso mesmo que eu quero, que você fale tudo que quiser”. Quando finalmente perguntamos sobre quem gostaria de participar, nem mesmo aquela que iria oferecer a sua realidade, levantou a mão.

Foi um primeiro obstáculo angustiante, pois se não houvesse adesão, não haveria pesquisa. A partir deste momento houve a necessidade de pensar em estratégias de

aproximação. Voltamos várias vezes às salas para, com um sorriso no rosto e descontração, renovar o convite para as conversas sobre eles e a escola, os estudos, os amigos, a vida. Avisava sobre horários possíveis, horários acordados com os docentes, mas nada os animava.

Os educandos revelaram sua desconfiança sobre a liberdade para falar e, alguns, timidez. Ponderamos que além do problema da adesão, os tais ajustes já apontados deveriam ser feitos. O número de encontros seria reduzido e certamente as visualizações coletivas não seriam bem-vindas. Quando finalmente o primeiro educando concordou em conversar e em deixar-se filmar, propusemos que ele mesmo produzisse um vídeo no *smartfone*, caso não se sentisse completamente à vontade. Esta opção foi logo rechaçada.

Iniciamos os encontros falando novamente quais eram as intenções da pesquisa e que eles poderiam falar sobre gostos pessoais, interesses e, principalmente, sobre como percebiam a situação de defasagem na sua relação com a escola e com o saber. Percebemos também que a entrevista aberta pensada, precisaria contemplar estímulos ao fluxo narrativo com perguntas que emergiam durante as filmagens. Ouvimos oito educandos na faixa entre 15 e 19 anos frequentadores das turmas de EJA Diurna e Correção de Fluxo, durante o ano de 2016 e fevereiro de 2017.

Percorrer o caminho da escuta às narrativas discentes para a realização da tessitura de uma narrativa mais ampla, a dialogal, que contemplasse a metáfora da mesa, foi um árduo trabalho de envolvimento com os sujeitos educandos. Difícil não deixar-se tocar por narrativas que podem, sim, refletir muitas outras narrativas de educandos das classes populares. E sentar-se à mesa, cuja composição em diálogo e experiência é um convite insistente ao outro, foi testemunhar instigantes narrativas sobre os instáveis modos de escolarização destas identidades juvenis.

Já ouvimos os relatos sobre os modos de escolarização vividos pelos educandos do programa de correção de fluxo da escola, pois foram eles que indicaram as questões suscitadas pela pesquisa no quesito da sub-escolarização e defasagem idade-série. Ao utilizar a metodologia da narrativa (auto)biográfica, pela perspectiva discente, no ambiente da educação básica, possibilitamos a visibilidade dos conturbados processos (auto)formativos destes educandos.

2.2 Convidados ilustres

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?

Michel Foucault

Sentar à mesa cotidiana da sala de aula não é uma experiência solitária. Pelo contrário. Recorremos aos *muitos* que se encontram em nós, pois levamos conosco as leituras feitas e as teorias abraçadas, consciente ou inconscientemente. Como docentes-pesquisadores, explicitamos uma lista daqueles autores que não podem estar ausentes de nossas reflexões, pois são como convidados ilustres.

Contudo, não pretendemos apresentar exaustivamente o pensamento dos autores ilustres que escolhemos, nem seus possíveis limites. O que fizemos aqui consistiu em um convite para uma conversa inteligente com pensadores-poetas no campo da Sociologia e da Educação. Chamar estes convidados de poetas tem a ver com a comparação entre o labor dos poetas clássicos e o labor destes poetas contemporâneos. Os poetas da antiguidade clássica, como Homero e Virgílio, foram os grandes narradores de seu tempo. Os atuais poetas no campo das ciências humanas podem ser considerados os narradores deste tempo.

Mas, é importante dizer, para que não haja dúvida das disputas de narrativas que geralmente estão presentes nas grandes sociedades, os poetas incomodam. Possivelmente, porque pensam a partir das subjetividades. Na “República” de Platão, eles foram expulsos em nome de um projeto de civilização homogeneizadora no qual não se encaixavam. Hoje, os poetas contemporâneos parecem sofrer do mesmo risco. Vamos ouví-los.

2.2.1 Um poeta português

O convite ao sociólogo Boaventura de Souza Santos justifica-se porque este estudioso analisa as condições teóricas que levaram à revisão/crise do estatuto hegemônico da ciência ocidental. Ele tem refletido sobre a perplexidade gerada pela pós-modernidade à luz de novos elementos conceituais como o multiculturalismo, o hibridismo, o pós-colonialismo, os

processos de globalização versus localismos, a tradução, as redes de subjetividade, a razão metonímica entre outros conceitos importantes para a sociologia e com intersecções possíveis com o campo da Educação (OLIVEIRA, 2008).

Para Boaventura, a modernidade (e o capitalismo em suas distintas fases) aponta para novas direções civilizatórias ou um “sistema mundial em transição”, a própria pós-modernidade (SANTOS, 2002a). Estamos em uma transição, sim, já que mesmo o positivismo acredita no caráter movente da civilização. O diferencial, contudo, é a forma acelerada e, talvez, inesperada, com que as sociedades estão realizando suas mudanças. Prognósticos mais radicais ou menos radicais sobre o futuro da humanidade estão atrelados, em linhas gerais, à crise do capitalismo e ao projeto da modernidade.

Estamos diante de outras instáveis variáveis deslegitimadas pela ciência hegemônica, mas fundamentais para a compreensão do homem contemporâneo e da ciência sempre em gestação. Estamos de volta, segundo Santos (1999), à complexidade de um momento que deve gerar perguntas “simples”, capazes de apaziguar a coletividade e direcionar a experiência humana por um tempo. Uma pergunta “que atinja o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e coletiva com a transparência técnica de uma fisga”(SANTOS, 1999, p.8).

No entanto, se a contemporaneidade é complexa e instável, de certo não haverá uma pergunta simples capaz de nos assegurar nada, mas sim, potencialmente, constante novas perguntas. E, talvez, ainda, a sociedade que se engendra nesse momento histórico não tenha mesmo interesse por nenhuma solidez.

A crise do paradigma da modernidade em consonância com o paradigma emergente, lança luz para uma característica da ciência, o seu caráter rigidamente fronteiro – e vigiado pelos seus próprios produtores – a delimitação entre conhecimento científico e senso comum e, ainda mais ousadamente, distingue hierarquicamente os saberes produzidos pelas ciências duras e as ciências humanas e sociais, com visível desprestígio das últimas.

Rigor metodológico, leis universais, teorias explicativas nos moldes das ciências duras não são a regra das ciências humanas. A conclusão de Boaventura é que a crise das ciências é de dentro, do próprio paradigma hegemônico. Ora, a difícil legibilidade do mundo contemporâneo sinaliza, em relação à humanidade e à relação da humanidade com a Natureza, o desprestígio das ciências humanas e sociais como responsável por uma visão míope da própria realidade humana. Objetividade e subjetividade compõem a simultaneidade da realidade no contemporâneo.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica [...] uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza. (SANTOS, p.32)

A observação de Oliveira (2008) sobre a relação entre epistemologia e política, como algo de fundo no pensamento de Boaventura, matiza as discussões sobre a hegemonia do modelo de racionalidade científico-social de cunho global, totalizante, totalitário e excludente.

[...]aponta esse modelo como totalitário ao negar a racionalidade de outros modos de conhecer e assumir-se como a única forma de conhecimento verdadeiro, caracterizando-se como uma nova visão de mundo e da vida, que desconfia sistematicamente das evidências da experiência imediata que, estando na base do conhecimento vulgar, passam a ser tidas como ilusórias. Assim, criam-se duas distinções fundamentais: entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum; entre natureza e pessoa humana. (OLIVEIRA, 2008, p.18)

Distinções que já não podem ser sustentadas na relação estanque entre sujeito-objeto defendida pela racionalidade científica, por exemplo, pois há uma aproximação das ciências naturais das ciências sociais. Boaventura (2002b), neste artigo, analisa, na perspectiva do colonialismo português e sua especificidade em relação a outros colonialismos e fenômenos pós-colonialistas vividos no mundo, o conceito de hibridização. O autor descredibiliza as representações hegemônicas ao deslocar as relações de poder entre colonizadores e colonizados, operadas no pós-colonialismo. Este conceito também é útil para descredibilizar as hegemonias de toda ordem, visto que, de uma forma pouco explicitada, as relações no campo e nas práticas da Educação são também relações de poder.

Oliveira (2008) apresenta o pensamento de Boaventura sugerindo que as mudanças paradigmáticas das ciências naturais ou sociais devem ser profundas, em direção às humanidades. “A recuperação do papel do sujeito na produção de conhecimento requer que a superação da dicotomia e o novo paradigma que dela emergirá revalorizem os estudos humanísticos”. A autora continua o pensamento de Boaventura indicando: “desde que as próprias humanidades sejam profundamente transformadas” (p.28).

A oposição conceitual ao modelo de racionalidade hegemônica, pensada por Boaventura, é a da “razão cosmopolita”. Segundo Oliveira (2008), esta razão fundamenta-se em “três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução” (p.65). A sociologia das ausências como método sociológico permite “(des)cobrir existências inviabilizadas pelo cientificismo moderno, que se

permitiu considerar inexistente ou negligenciável tudo aquilo que não se encaixava no seu modelo de racionalidade” (p.66).

Aquilo que deve sair da obscuridade e apequenamento, então, é a “vastidão de experiências em curso na contemporaneidade”(p.66), antes desperdiçadas. A admissão desta vastidão de experiências recolocadas no interesse da produção do conhecimento, admite também as diferenças na sua integridade. Isto é, haveria a necessidade de um processo de “tradução”, previsto pelo autor, que forjasse uma “inteligibilidade mútua entre as experiências de modo a não lhes destruir a identidade” (p.66).

Talvez esta argumentação seja exatamente o ponto de partida epistemológica para pensar, no campo da Educação, a criação de “inteligibilidades mútuas” que expliquem, superem, atendam às críticas já centenárias do modelo de escolarização da modernidade. Nesta pauta, a invisibilização dos sujeitos, a hierarquização dos lugares ocupados e a constante monologia dos seus integrantes presentificam os ausentes e solicitam o processo de tradução entre a cultura escolar e as identidades juvenis, por exemplo.

Boaventura afirma:

Um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo. As dificuldades para o fazer são enormes, não só devido à resistência e à inércia dos mapas culturais dominantes, mas também devido ao modo caótico como os conflitos culturais têm vindo a ser discutidos [...] tem de, por um lado, definir corretamente a natureza do conflito cultural e tem de inventar dispositivos que facilitem a comunicação. (SANTOS, 1996, p.29-30)

Segundo Oliveira (2008), o único texto de Boaventura dedicado de forma específica à reflexão sobre um projeto de educação, de caráter emancipatório, seria “Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais”, editado no Brasil pela Sulina, em 1996. Até pelo título, a constatação de um panorama cultural distinto, com novas características, favorece a compreensão presente, em certa medida nesta investigação, das tensões culturais percebidas especialmente nas escolas de educação básica que abrigam as identidades juvenis.

Estes sujeitos outros colocados em um sistema educacional que ainda não os contempla em sua diferença contemporânea, e em cujo currículo se materializa práticas e trocas simbólicas que nem sempre traduzem estes conflitos culturais, como assinala Santos (1996) e outros estudiosos do campo do currículo, por exemplo.

2.2.2 Um poeta brasileiro

O segundo convidado a compor a mesa educadora é Paulo Freire, renomado pedagogo brasileiro, a quem a formação docente constantemente homenageia, de forma geral, através das atualizações de sua leitura. Freire pode ser considerado um intelectual que trabalhou com uma racionalidade mais conflituosa do que a hegemônica, sem necessariamente ter discutido formalmente esta questão. Quando, por exemplo, propõe a superação da dicotomia entre reflexão-ação ou outras dicotomias excludentes tão características do projeto positivista, como a de liberdade e responsabilidade (FREIRE, 1996).

Influenciado pela dialética clássica, no entanto, parece superá-la ao não buscar uma esperada síntese. Uma dialética em espiral que não procura, necessariamente, uma solução. Pelo contrário, entende como mais fundamental o encontro, as posturas críticas, construídas por sujeitos plenos. O encontro, ou o processo dialógico que só pode ser realizado entre sujeitos que assim se percebem e são assim reconhecidos, é mais significativo do que as possíveis sínteses ou acomodação das diferenças.

Em um dos seus primeiros escritos “A educação como prática da liberdade”, Freire (1967) analisa a sociedade brasileira, revelando, de acordo com suas reflexões, a existência de sujeitos que poderiam se relacionar com o mundo de uma forma integrada ou alienada. Para isso, argumenta que existir *ultrapassa* viver, porque existir é estar no mundo e *com* o mundo, relacionar-se com este mundo como sujeito consciente.

Ser um humano “integrado” é, segundo o autor, ser capaz de ajustar-se à realidade, transformá-la e fazer opções a partir da postura crítica na relação com o mundo (o social). O homem integrado é, segundo ele, o homem sujeito, já que a “integração” é construção do próprio sujeito que chegou à transitividade crítica. Criar as condições mínimas para que os sujeitos cheguem à transitividade crítica é tarefa da educação quando em uma abertura dialógica.

Freire (1967) contrapõe, ainda neste texto emblemático, a educação à massificação. A tarefa central da educação seria explicitar as dimensões éticas e políticas ao sujeito, a fim de que ele se constitua como tal. O papel da educação no processo de construção da integração desejada é também um processo de humanização. Um projeto de futuro, em perspectiva progressista, sem dúvida, mas que ilumina o caráter ético e político da própria atividade docente.

Para o autor, não existe humanização sem libertação e sem consciência crítica para dizer e fazer o próprio mundo e o mundo coletivo. Segundo Streck (2008), Freire parte da

“realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas”(p.128). Logo, caminha junto à reflexão epistemológica freireana a dimensão ética e a política. Estas dimensões estariam imbricadas no ato pedagógico e em uma pedagogia libertadora.

As relações do sujeito com o mundo, as suas interpelações que brotam de dentro (individualidade/identidade) e de fora (o mundo e os outros) são chamadas ao encontro com outros sujeitos que tem outras interpelações e relações. Atravessa a obra de Paulo Freire a importância fundamental do diálogo na experiência humana e, fundamentalmente, na pedagógica. Mas não um diálogo qualquer, porque para Freire (1987), existe um diálogo verdadeiro que tem como características o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensamento crítico e que se alia à reflexão sobre a diferença. Diálogo realizado, então, entre sujeitos diversos que pronunciam o mundo, sem, contudo, eliminar as interpretações distintas que podem ser produzidas por esta diferença entre eles. O diálogo como ato de criação não é um instrumento de conquista do outro, mas do mundo.

O diálogo possível de ser construído como tarefa da Educação, ainda segundo Freire, responde a um movimento que leva o homem “a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1967, p.114). Instaurada esta condição vocacional, o diálogo capaz de produzir verdadeira comunicação nasce de uma relação de “simpatia” entre os sujeitos, que os horizontaliza, na perspectiva de sua legitimidade para ser e dizer o mundo. Em contrapartida, Freire opõe o diálogo ao antidiálogo, denunciando o antidiálogo como um ato “desamoroso”, opressor e acrítico característico de nossa formação histórico-cultural.

Uma dialética, sem síntese, como já afirmamos, porém uma dialética-dialógica (FREIRE, 1996). Processo este que não está interessado na eliminação do outro ou da diferença, mas que abraça a ambiguidade e recria o comum, liberta e dá seguimento à vida. A transformação libertadora é a palavra-chave de sua dialética-dialógica. Transformação e libertação operada pelo próprio sujeito que analisa criticamente a sua realidade e as suas relações com o mundo, tendo na *mediação* do ato educativo dialogal, a inspiração e a oportunidade de sua realização.

É uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.[...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade[...] o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para

transformar a realidade[...] uma situação dialógica implica a ausência de autoritarismo, mas significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. (FREIRE; SHOR, 1993, p.123 e 127)

Duas preocupações intelectuais de Freire (1967;1987;1996;2001) nos interpelam constantemente: 1. A relação indissociável do sujeito com o mundo, na posição de sujeito crítico/empoderado/livre - capaz de dizer o seu mundo e ser ouvido - ou de “sujeito” dependente e alienado, incapaz de dialogar, pois não se entende como sujeito para tal ou lhe é negada essa condição; 2. A centralidade da dialética-dialógica para uma educação libertadora, emancipatória.

A partir dessa reflexão sobre a dialogia necessária à Educação, pensamos os processos de formação discente como experiências críticas ou não críticas com o mundo vividas por sujeitos *integrados* ou *massificados*, aptos ao diálogo ou interditados, para ficar com a expressão desenvolvida no texto seminal “Educação como prática da liberdade”.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p.47, grifos nosso)

A dialogia, então, não tem a ver com a aproximação física (ou virtual) entre os sujeitos. Ela diz respeito ao reconhecimento do outro no processo de interlocução, e ao conteúdo do diálogo, ou melhor dizendo à luz de Freire (1996), ao ato criativo possibilitado por estas condições. Os educandos, estes que por muito tempo na experiência pedagógica foram considerados não-sujeitos, participantes de uma “educação bancária” (FREIRE, 1967), têm algo a dizer sobre seu mundo e sobre o mundo social. Isto é, eles não são apenas sujeitos, mas são sujeitos com conteúdos comunicáveis, em condição criadora, para a experiência pedagógica dialógica.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber. (FREIRE;SHOR, 1993, p.123)

Nesta pedagogia dialógica, os educandos são instados à reflexionar criticamente sobre suas experiências relacionais (consigo, com o outro e com o mundo). Seria, enfim, a instauração da “situação gnosiológica” falada por Freire (1996) cuja possibilidade está ancorada na superação da relação bancária entre educando-educador e na construção de uma pedagogia que persegue uma dialética-dialógica.

2.2.3 Um poeta espanhol

No clássico texto de Walter Benjamin (1985) em que ele trata do narrador a partir das reflexões na obra de Nikolai Leskov, somos apresentados à duas afirmativas contundentes: “a arte de narrar está em vias de extinção”, porque os narradores estão cada vez mais raros e que fomos privados da “faculdade de intercambiar experiências” (p.197-198). O cenário destas afirmações é o da modernidade em crise, desejava de uma linguagem para narrar e de uma “comunidade de ouvintes” interessados em ouvir.

Os narradores estão escassos, segundo Benjamin, porque a matéria-prima da narrativa, as experiências e a linguagem para narrá-las, está em baixa. O valor dado à experiência compartilhada das gerações, presente nas grandes narrativas, já não tem um lugar. Um dos motivos seria, além da dificuldade em compartilhar experiências que as transformações sociais favoreceram, como o aumento do volume da circulação das informações, a solidão característica das narrativas romanescas. O nascimento do romance no cenário da burguesia foi, de certa forma, uma valorização do espaço privado e da experiência individual. Os romances não conseguem “falar exemplarmente” ao coletivo.

Ao refletir sobre a dificuldade em partilhar experiências – e a pobreza de experiências – um terceiro convidado, à luz de Benjamin, mas avançando em sua reflexão, busca assento. Jorge Larrosa, filósofo e pedagogo espanhol que tem realizado alguns importantes ensaios sobre a “experiência”. É importante assinalar que a ideia ilusória de verdade presente na informação insinua-se como uma espécie de contraponto à experiência, daí, inclusive, a perda do valor desta última nos ideários da modernidade ou a sua captura e controle pelo positivismo, transformando experiência em experimento, segundo este autor.

No prólogo do livro “Tremores: escritos sobre experiência” (2015), reunindo cinco ensaios do autor, com alguns já anteriormente publicados em português, Larrosa apresenta o

interesse de diferentes estudiosos, em diferentes épocas, sobre a temática da experiência. Ainda assim, o termo continua de difícil apreensão. “Não existe, na tradição, uma ideia de experiência, ou uma série reconhecível de ideias de experiência [...] temos é a aparição sincopada de uma série de cantos de experiência” (LARROSA, 2015, p. 10).

O interesse pela experiência, no entanto, persiste, porque ela se presentifica nas relações que desenvolvemos com o mundo (natureza e cultura), com o outro, com a transcendência, com o corpo, com a vida, enfim, na sua teia complexa de significantes e significados. Reconhecer a experiência, encontrar a sua expressão, ou “reinvindicar a experiência”, como sugere Larrosa (2015), é uma forma de tentarmos compreender quem somos, onde e como existimos.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer, ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente, então, se converte em canto. (LARROSA, 2015, p.10).

Como alguém pertencente ao campo da Educação, o autor, por muito tempo, discutiu o termo em relação às práticas pedagógicas. No ensaio “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” presente no livro “Tremores”, Larrosa (2015) pontua o caminho reflexivo mais utilizado para pensar a Educação, como o dos pares ciência/técnica, teoria/prática. Os profissionais envolvidos neste campo, então, ora são vistos como sujeitos técnicos, ora como sujeitos críticos.

No primeiro par, os sujeitos envolvidos na Educação são concebidos como técnicos que aplicam “tecnologias pedagógicas” produzidas pelos cientistas. No segundo, as pessoas envolvidas com Educação são sujeitos críticos comprometidos geralmente com práticas educativas sob perspectiva política. Mais uma vez as antinomias revelam-se limitadas e excludentes da complexidade característica das nossas formas de ser, estar, sentir e fazer o (no) mundo.

Nos dois primeiros ensaios reunidos, especialmente, Larrosa (2015) sugere pensar a Educação a partir de um par alternativo ou “suplementar”, o par experiência/sentido. Pensando a partir destas palavras e a capacidade delas em não apenas nomear, mas dar sentido às experiências, por organização e seleção. Mesmo que nem toda experiência possa ser palavrada, nomeada, narrada.

Em relação à palavra “experiência”, nos idiomas selecionados pelo autor, ele formula o seguinte enunciado “experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (LARROSA, 2015, p.18). O enunciado propõe refletir que a experiência não consiste em algo que exista fora do sujeito. A experiência não tem uma existência própria, mas consiste naquilo que acontece, passa, toca o sujeito, possível de ser identificado por ele mesmo e passível de ser nomeado e compartilhado. Muitas situações são vividas, muitas coisas passam conosco, mas nem todas são capazes de *nos* enriquecer ou transformar como quando a experiência nos acontece.

O autor continua reflexionando sobre a palavra experiência distinguindo-a, como Benjamin, da informação. O saber que vem da informação, segundo ele, não é necessariamente um saber que nos sucede/ac acontece, pois aprender não é somente “adquirir e processar informação” (LARROSA, 2015, p.19). A distinção é importante, porque o autor afirma que ela não deixa espaço na vida das pessoas para a experiência da experiência.

As razões elencadas para esta afirmação foram ampliadas, em relação às justificativas dadas inicialmente por Benjamin para a mesma questão. Para Larrosa (2015), os sujeitos contemporâneos sucumbem ao excesso da informação, a falta de tempo e de silêncio para a escuta (inclusive de si mesmo), o excesso de trabalho e a demanda por munir-se de informação e emitir uma opinião. Todas estas marcas contemporâneas são inibidores da experiência, dificultam sua presentificação, retraem a possibilidade do acontecimento *nos* tocar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...] suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p.25)

Larrosa apresenta, ainda, neste primeiro artigo, dois elementos importantes para a *categoria* experiência: o “sujeito da experiência” e o “saber da experiência”. O sujeito da experiência se define por sua abertura. Abertura ao que chega, ao que acontece, ao que passa e que é capaz de transformá-lo ou formá-lo. O sujeito da experiência é um “território de passagem”, mas também de chegada. Ele se define pela passividade, receptividade, expondo-se aos perigos desta abertura, presentes, inclusive, na etimologia da palavra nas línguas germânicas e latinas.

Nas reflexões sobre o saber da experiência, o autor sugere que este saber é resultado da mediação realizada pela experiência entre o conhecimento e a vida humana, entre epistemologia e ética. Discorre, ainda, sobre o tipo de epistemologia em jogo e a tentativa da racionalidade de transformar este saber em utilidade. O saber da experiência, no entanto, “tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular” (LARROSA, 2015, p.32).

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência não pode se separar do indivíduo concreto em quem encarna [...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2015, p.32)

Até este ponto, pensar a Educação através do par experiência/sentido suscita algumas dificuldades e algumas “precauções”. A mais fundamental, talvez, seja justamente a que se alia à afirmação de Benjamin sobre a dificuldade de intercambiar experiências. Se a experiência é o que acontece ao indivíduo, singular, que o toca; e, se ela, por isso, distingue-se na atribuição de sentido do que outras pessoas viveriam, como pode ser compartilhada?

O segundo artigo deste mesmo livro, com o título “A experiência e suas linguagens”, encaminha a discussão sobre a alternativa de pensar a Educação pelo par experiência/sentido, problematizando a impossibilidade da linguagem da racionalidade hegemônica ser também a linguagem utilizada pelo sujeito para dizer a experiência. Para Larrosa (2015), reivindicar a experiência é igualmente reivindicar as categorias geralmente rechaçadas pela racionalidade científica, presente também nas ciências humanas, isto é, “a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...(p.40)”.

Parece pertinente, no desenvolvimento do raciocínio do autor, a observação a respeito da necessidade de precisar o uso da palavra experiência, à guisa de brindá-la pelo uso indiscriminado operado pelos intelectuais do campo da Educação, através de algumas precauções cujo aprofundamento não será realizado, mas, entendendo que sua enunciação já é suficiente para a compreensão das preocupações de Larrosa (2015). Há, segundo o autor, a necessidade de “separar claramente experiência de experimento”; “tirar da experiência toda a pretensão dogmática, de autoridade”; “separar claramente a experiência da prática”; “fazer da

experiência um conceito” (engessante); “evitar fazer da experiência um fetiche ou um imperativo” e, por último, “evitar que a palavra seja imprecisa a ponto de tudo ser experiência” (LARROSA, 2015, p.41-45).

A segunda parte deste artigo apresenta o percurso ainda impreciso e fatalista da questão da experiência e a busca de uma linguagem que lhe corresponda. Ao apresentar fragmentos de três autores (Kertész, Benjamin e Agamben) que indicam teses radicais sobre a impossibilidade da experiência no mundo a partir das transformações ocorridas desde o século XX, Larrosa (2015) pergunta se ainda é possível continuar falando da experiência tal qual pensamos até aqui?

A primeira tese é que a experiência foi destruída e, em troca, nos é dada uma experiência falsa. A segunda, correlata à primeira, é que não há linguagem para elaborar a experiência [...] a terceira tese é que não podemos ser alguém, que tudo o que somos ou o que podemos ser foi fabricado fora de nós, sem nós, e é tão falso como imposto, que não somos ninguém ou o que somos é falso. Portanto, falar da experiência, ou da formação, ou das linguagens da experiência, é falar da mais pura banalidade (LARROSA, 2015, p.55)

Larrosa, porém, sugere que seus leitores pensem “sobre a terra queimada”, o valor de reivindicar a experiência no campo pedagógico. Experiência esta que constitui, forma o sujeito, não apenas como sujeito da Educação, sujeito que aprende, mas como sujeito da experiência, segundo o próprio autor. Parece, portanto, que a radicalidade das teses apresentadas e sua lucidez problematizadora, não sabota a necessidade de reivindicar para a Educação, em suas reflexões *teóricopráticas*, a estreita relação existente entre formação e experiência. Até porque esta alternativa oferecida pelo par experiência/sentido ainda está lançando suas sementes.

2.2.4 Um convidado à francesa

A leitura do texto de Bernard Charlot, “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, indicou a necessidade de explicitar que a formação dos educandos tem caráter especialmente relacional e, entre tantas relações, inventariáveis ou não, está a relação dos educandos com o saber.

Charlot (2000) afirma que a obrigação de aprender é uma condição do homem (“filhos do homem”) desde seu nascimento. O ditado popular “ninguém nasce sabendo” aponta para a necessidade da humanidade em lançar-se a um projeto educativo constante, a fim de que se aproprie do mundo e da vida, saberes que ele é capaz de aprender. Podemos aprender, ou seja, adquirir um saber, um conteúdo intelectual, como os conteúdos ligados à gramática de uma língua, por exemplo. Podemos aprender a dominar um objeto ou atividade, como amarrar os sapatos ou aprender a nadar; ou podemos aprender as formas de se relacionar, como aprender a seduzir, mentir, elogiar, ser solidário.

No capítulo que trata de uma “sociologia do sujeito”, Charlot (2000) enumera didaticamente o que ele entende quando pensa em sujeito. Para ele, o sujeito é um ser humano em relação com outros seres humanos, igualmente sujeitos; um ser social, inscrito em um grupo social que o posiciona nas relações sociais e um ser singular pela forma como interpreta o mundo, se relaciona, etc. Este sujeito, ainda segundo o autor, age no mundo e sobre ele, aprende, produz-se e é produzido, através da Educação.

Para o autor, não seria possível pensar nas relações com o saber separado da condição de sujeito social e apresenta uma problemática para esta tarefa ao debater sobre a exclusão das teorias do sujeito da sociologia. Para isso, apresenta didaticamente como grandes pensadores deste campo como Durkheimer, Bourdieu e Dubet pensaram esta questão. Haveria a necessidade, segundo Charlot, em contraponto a estes pensadores, de dialogar criticamente com outras ciências humanas como a psicologia, a antropologia e as ciências da linguagem.

Não se trata de situar um sujeito filosófico dotado de faculdades que escapam a qualquer forma de objetivação, ou o sujeito psicológico encerrado em sua intimidade. A sociologia deve estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos. O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido nas relações sociais. (CHARLOT, 2000, p.45)

A definição de um sujeito de saber obriga a incluir outras dimensões do sujeito para além da dimensão do saber. Pois o ser humano desenvolve inúmeras relações com o mundo em que vive. A Razão é uma forma de se relacionar com o mundo, uma dimensão entre outras, mesmo que seja a mais legitimada das relações do sujeito com o mundo.

Não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo

subjetivo), da relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (CHARLOT, 2000, p.61)

O saber é, nas palavras de Charlot (2000), relação, por excelência. É a relação com o saber que pode ser adjetivada (científico, prático, bom, útil, etc.) e não o saber em si. Nem pode ser resumido a um inventário de possibilidades. Não haverá sujeito de saber, nem saber, senão “em uma certa relação com o mundo [...] essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e com os outros” (p.63). A tríade (ser humano, ser singular, ser social) relacional persiste no argumento de Charlot para falar do sujeito do saber/aprender.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81)

Charlot (2000, p.66) irá, ainda, desenvolver, na lógica de que todos nascem com a obrigação de aprender, e podem aprender, figuras do aprender com as quais nos confrontamos desde que entramos na existência. Porque ao nascermos, ingressamos em um mundo humano já instituído em que a educação é auxiliadora da apropriação, mesmo que de forma parcial, deste “mundo humano pré-existente a nós mesmos”. “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”(idem, p.53).

Estas figuras do saber, então, são os “objetos-saber (livros, obras de arte, etc); objetos cujo uso deve ser aprendido (escova de dente, câmera fotográfica, etc); atividades a serem dominadas (ler, nadar, desmontar um motor) e dispositivos relacionais (iniciar uma relação amorosa, etc). Todas estas figuras estão ativas no processo de aprender em que o sujeito constrói e é construído.

Duas observações no desenvolvimento desta ideia são pertinentes à nossa reflexão. A primeira é a que o indivíduo/sujeito de saber não se relaciona com estas figuras através dos mesmos processos. A segunda, o espaço do aprendizado onde as distintas figuras do saber podem ser experimentadas é “um espaço-tempo partilhado com outros homens” (CHARLOT, 2000, p.68), portanto, relacional.

As relações com o saber podem ser epistêmicas (das relações de apropriação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) ou identitárias (aquilo que faz sentido à história do sujeito, “à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”(idem, p.72) as duas envolvendo sempre um sujeito em relação construtiva *com* algo ou alguém. “Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais (idem, p. 64)”.

Há também um aspecto importante na argumentação de Charlot presente nos conceitos de mobilização, atividade e sentido que considera a mobilização da criança algo necessário para o processo relacional com o saber. É preciso haver uma mobilização de recursos do sujeito que geralmente acontece quando a situação tem algum significado para ele, seja de qualquer valor. Portanto, a relação com o saber tem, na colaboração do sujeito para sua construção, um elemento indispensável – e problemático. Citando Charlot (2000, p.54) “Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa”.

2.3 Conferindo a lista

A parte mais difícil na conversa com estes convidados ilustres à mesa da educação, é justamente a apropriação da riqueza dos seus tópicos. Colocados lado a lado, assim, alguns elementos comuns podem ser visíveis. De forma explícita ou não, estes convidados sinalizam o limite da racionalidade positivista em responder à perplexidade humana diante das mudanças rápidas na condição de sua existência, que resultam em novas formas de ser e estar no mundo, novas formas relacionais. Este limite instala-se também na experiência pedagógica tal qual ela é vivida nas instituições pedagógicas formais, em que a escola de educação básica seria a grande representante.

Outro elemento se evidencia. O sujeito da educação, se pudermos chamá-lo assim, presente na escola, é o indivíduo singular em imbricada e constituinte relação consigo, com o outro e com o mundo. A relação desenvolvida *pelo* e *com* o sujeito ganha centralidade como objeto no pressuposto epistemológico ao pensar a Educação e a atividade pedagógica. Este segundo elemento não está presente nos textos de Boaventura, especialmente.

Um último elemento ou ponto de contato ganha especial destaque quando pensamos na metodologia das histórias de vida, como a colocação da narrativa como uma alternativa à forma de analisar e compartilhar o conhecimento científico. A racionalidade hegemônica privilegia a descrição e a argumentação. Mas ao pensar a ciência, e a educação em particular, pela via da experiência, ou como apontou Larrosa, pelo par experiência/sentido, a narrativa solicita legitimidade para produzir conhecimento científico.

Estes elementos condutores, enfim, podem auxiliar na compreensão dos modos de escolarização dos educandos em defasagem idade-série e não deixam de revelar, mesmo que discretamente, a importância da discussão sobre a autonomia do educando na experiência pedagógica na educação básica. Temática-convite para futuras pesquisas.

Capítulo III

3.1 Convidados de honra

Eu penso em *As mil e uma noites*: falava-se, narrava-se até o amanhecer para afastar a morte, para adiar o prazo deste desenlace que deveria fechar a boca do narrador. *Michel Foucault*²⁰

O ato de narrar é parte integrante da vida humana quando consideramos que ao narrar, reflexionamos sobre o vivido, acomodamos emoções, encontramos pautas para resistir frente ao mundo e aos outros, decidimos esquecer algo, nomeamos nossas experiências e as adjetivamos, conferindo, neste processo, um peso positivo, ou negativo; ou, ainda, assumindo a complexidade de nossas escolhas. Narrar é, portanto, um mecanismo de construção da nossa identidade/subjetividade. Em especial, uma construção que considera escolhas bastante singulares e, outras, não, pois relacionam-se com muitas solicitações e elementos dos quais não temos nenhum controle, assim como nos muitos componentes subjetivos assimilados nos processos de socialização humana através dos grupos aos quais pertencemos: famílias, religião, política, região, geração, entre outros.

Para narrar é preciso linguagem. Uma linguagem que, muitas vezes, nos escapa, como apontado nas reflexões de Larrosa (2015) sobre em qual língua seria possível realmente exercer a comunicação humana, comunicar o que sabemos e sentimos. Larrosa (2015) não se referia à língua como idioma, nem apenas como discurso, mas como ele mesmo sugeriu, uma

²⁰ Epígrafe da Nota editorial. Livro das mil e uma noites, vol.1, ramo sírio. Anônimo. 3ed. São Paulo: Globo, 2006

língua sendo inventada pelo sujeito para se dizer e dizer o mundo. Uma língua (uma dicção?) capaz de realmente comunicar.

[...] a linguagem não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. (LARROSA, 2015, p.58).

A linguagem, em sentido amplo, que integra a experiência social humana, está acessível a todos. No entanto, nem todos possuem condições de usá-la para encontrar a linguagem da experiência, porque para ser usada ao máximo, em todo o seu potencial narrativo, exige domínio, exige estratégia de enunciação, exige inventividade, exige liberdade, exige autorização e legitimidade dadas *a priori* ao locutor/escritor.

De quais formas estas exigências são atendidas, variam, e nem sempre dizem respeito à relação com agentes institucionais que podem censurar, cercear, autorizar ou desautorizar o locutor/escritor. Muitas vezes o interdito está no próprio sujeito, na forma como ele enxerga a si mesmo, nas experiências vividas, e nem sempre positivas, fruto das interações com os outros e, nos testes, ao longo da vida, do alcance de sua voz. Parece absurdo, de certa forma, supor que seres humanos, vivendo nas sociedades contemporâneas, não desfrutam do uso da linguagem de uma mesma forma.

A rubrica de gênero pode ser útil para exemplificar a possível interdição a fala dos sujeitos. Historicamente, as mulheres foram proibidas de ocupar vários ofícios na vida pública ou mesmo ter uma vida pública. As que alcançaram a rua, eram vistas (e, em certa medida, ainda são) como desviantes da norma. Mais recentemente, o avanço inegável nos direitos das minorias ainda não foi capaz de equalizar as relações, garantindo a representação ou, também, em muitos casos corporativos e públicos, permitindo a ascensão à representação ou o acolhimento natural da autoridade feminina e de sua voz.

O mesmo poderia ser dito a respeito de todas as minorias quanto ao direito e a autorização de fala, assim como a possibilidade de encontrar ou não uma linguagem para narrar a experiência, capaz de nomeá-la, segundo a discussão de Larrosa. E, ao mesmo tempo, ao encontrar uma linguagem para narrar a experiência, ter legitimidade para dizer/escrever. Legitimidade esta que passa primeiro pelo sujeito que se autoautoriza e, depois, pelos interlocutores que o acolhe e ao seu dito. Em grande medida, a discussão sobre o empoderamento necessário ao sujeito que narra seu mundo, suas experiências, deve

considerar que este empoderamento não é dado, em um primeiro momento, por um outro se não o próprio sujeito. O caminho para comunicar a experiência deve ser encontrado, então, à luz das relações de poder, de discursos, culturas e campos em disputa em meio às hegemonias de toda ordem.

Em um artigo sobre pesquisa-ação e política cultural da identidade, Costa (2002) reflete sobre como a pesquisa-ação tem como característica a produção de narrativas e discursos que instituem de alguma forma identidades. A autora questiona, na perspectiva de pesquisas em Educação com grupos populares, o suposto caráter emancipatório evocado por aqueles que realizam estas pesquisas. Todos os pesquisadores, e os de Educação, em particular, segundo as discussões de Costa (2002), participam de uma disputa cultural pela significação, ou pela atribuição de sentido, e, em consequência, pelos descritores de uma certa identidade, em geral, que elenca certas características gerais dos indivíduos.

Ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação, como de resto toda modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicado o poder: quem narra – grupos ou indivíduos – exerce o poder sobre o que é narrado. Mas exercer o poder não significa estar livre dele, pois o poder opera em várias direções, circula: quem narra também é narrado. (COSTA, 2002, p.94).

De posse destas compreensões sobre a autorização para falar e o reconhecimento dos sujeitos portadores do discurso como parte integrante das relações micro e macro de poder vividas pelos sujeitos, parece correto pensar que estes aspectos também podem ser checados em relação à intersubjetividade presente no ato da pesquisa com o método autobiográfico. O que está em cena é mais do que um solilóquio autorizado. O que se pretende construir na experiência com a pesquisa narrativa seria um diálogo. Ou melhor, um encontro dialógico, segundo Freire (1996;1992), cujos sujeitos que o vivem fazem e re-fazem suas compreensões de mundo, suas leituras sobre o que conhecem e deixam de conhecer, suas experiências, suas narrativas, por fim.

Parece correto lembrar também que encontrar uma linguagem para dizer a experiência e interlocutores que a acolha não garante, talvez nem haja mesmo necessidade de garantias, que estará havendo uma totalizante representação do vivido. O vivido escapa, de alguma forma, de ser comunicado em sua inteireza. No entanto, aqueles sujeitos que buscam entender ao máximo suas experiências e comunicá-las da melhor forma possível ao outro, lutam por uma linguagem que se aproxime do vivido; compreendem os limites da representação da própria experiência e que a narrativa já seria, desde o seu início, uma invenção possível

através da linguagem capaz de se aproximar, mas não de materializar o vivido. Este processo dialógico consiste em, ao mesmo tempo e dialeticamente, um alvo a ser atingido e o ponto de partida.

Outro aspecto precisa ser considerado nesta reflexão, ao pensar os limites da representação e da própria narrativa. Os sujeitos não se encontram estagnados, enclausurados em uma única experiência. As identidades não são pétreas, mas moventes. Os sujeitos sofrem solavancos existenciais que, a princípio, os modificam, inclusive, pelo acúmulo de muitas outras experiências. Então, a ideia de movimento parece oportuna para pensar as narrativas, pois o movimento, este fluxo constante de sentidos e significados, está presente na experiência humana como um todo. A humanidade, na esteira de um tempo linear, como a contagem dos anos de um indivíduo, vive, no *singularplural*, constantes alterações ou mudanças na forma de ser e estar no mundo.

Podemos continuar refletindo que no caso particular da tarefa pedagógica e dos modos de escolarização do sujeito, o movimento é parte constituinte desta vivência. Os educandos que narram seu modo de escolarização estão tanto em um outro tempo linear (cronológico, etário) quanto em um outro tempo existencial. Sobretudo porque o próprio modo de estar na escola, ou seja, compondo as classes de correção de fluxo da defasagem, evidencia o vivido de forma negativa e afirma a possibilidade de sua superação.

Este tempo existencial no atual modo de ser e estar na instituição pedagógica possibilita ler/ouvir estas histórias, de modo geral, a partir desta mudança interna quanto a própria relação do educando com a escola e o saber. Estas narrativas, portanto, apresentam uma avaliação crítica operada pelos sujeitos das escolhas feitas e uma outra representação de si em relação aos eventos narrados.

E1: Menina, eu não sei te explicar... eu... sabe? Eu engravidei com 12 anos, mas tipo... eu tinha acesso livre à minha mãe, a minha mãe sempre foi uma mãe, sabe, aberta. Você podia... poderia falar tudo com ela. Tipo, você poderia falar... eu poderia ter falado que eu tinha perdido a virgindade, podia ter falado que... pedido pra ela me levar pra tomar a pílula, sabe? Todos esses... eu poderia ter falado, mas não, eu fiquei com vergonha e acabou que é isso, mas aí eu tive minha filha e tu... eu sou uma mãe, eu posso dizer, porque existe mãe e existe mãe, né?

P: Sim.

E1: [Mais isso não casa]. Aí tipo, eu fui vendo, eu fui uma mãe... larguei tudo, tudo, tudo que você imaginar. Eu, tipo, eu já... eu posso dizer hoje que... tipo, eu não sou uma jovem mais, que vida de jovem eu não tenho. Tipo, eu tenho uma vida já de uma mulher... sabe? De uma mulher dona de casa, mãe...

P: Uma jovem adulta.

E1: Uma jovem adulta. Eu tô ali, eu tô ali, sou mãe, dona de casa, esposa,

ajudo... já não tenho coleguinha, essas coisas, sabe? De sair... eu não tenho esse privilégio mais de sair, poder o que... ir na praia com os amigos, ir pra um rolê. Eu não faço isso mais. Só com minha filha, eu só saio com minha filha. Se algum dia você me ver na rua...[informação verbal]²¹

Os educandos convidados para narrar seus modos de escolarização através dos registros videográficos, acabaram por produzir uma espécie de entrevista biográfica. Eles construíram uma “narrativa evocativa do seu percurso de vida” (JOSSO, 2010, p.65), já que não foram solicitadas uma narrativa de vida em termos mais globais. Havia, portanto, um tema de interesse que correspondia especialmente ao modo de escolarização, cuja curiosidade era também apontar em que momento e em quais condições estes educandos viveram a situação de fracasso escolar que caracteriza a defasagem idade-série na instituição pedagógica.

O primeiro movimento do trabalho foi a escuta atenta e atenciosa realizada após um árduo trabalho de sedução. Foi preciso conquistar os educandos, sinalizar a compreensão prévia sobre como os considerávamos fundamentais para a pesquisa. Reiteradas vezes, era preciso revelar um interesse genuíno em ouvir suas narrativas. Ao final de alguns destes encontros para seduzir, depois do assentimento destes sujeitos, ouvíamos: “foi bom conversar com a senhora, professora” ou “se eu parar para te contar da minha infância até aqui, eu vou ficar aqui muito tempo”.

Os que recebiam seus colegas de volta à sala, depois destes encontros, ficavam perguntando como tinha sido. Mas a reação global dos educandos foi, de certa forma, esperada. Em geral, eles resistem inicialmente à algumas atividades em sala de aula, para depois executá-las até com um certo prazer. É uma espécie de dança-teste contínua entre o docente e o educando na execução da rotina da prática pedagógica, um recado insistente das diferenças existentes entre o sujeito docente e o sujeito educando. Interessante também foi perceber outro comportamento recorrente dos educandos nesta dança. Os meninos tendem a tomar decisões mais corporativas. No sentido de que se um deles *zoar* a tarefa/pedido, os outros também *zoam*; se um se recusar, provavelmente outros recusarão.

Geralmente, entre as meninas, há um pouco mais de autonomia para a tomada de decisão quando solicitada pelos docentes. Em uma das salas da EJA Diurna, por exemplo, um educando dizia bem alto a fim de chamar a atenção dos colegas “marginal não pode aparecer em vídeo, não, professora” e instava os rapazes a negar uma participação na pesquisa; conseguindo, inclusive, convencer os colegas para não se voluntariarem. O número de

²¹ A nomenclatura E, refere-se à Educando. E1 é do sexo feminino e tinha, no ano de 2016, 15 anos

educandos do sexo feminino, então, que se dispuseram a narrar suas histórias foi bem maior do que do sexo masculino.

Vencida a etapa da sedução, percebemos que os educandos apresentavam dificuldades para narrar suas histórias sem constantes provocações. Havia inicialmente a solicitação de que falassem livremente um pouco sobre si e depois como tinha sido a relação deles com a escola e os estudos até aquele momento. Mas quando interrompiam o fluxo, perdidos ou autosilenciados sobre o que de fato era preciso dizer, outras perguntas foram emergindo. A relação entre narrador e ouvinte era bastante delicada, pois a figura de docente, de adulto, era a primeira imagem que eles viam.

Estas perguntas que surgiram, a princípio sem uma relação direta com a temática da escolarização, solicitava um panorama mais geral das questões familiares e pessoais. Este recurso acabou evidenciando importantes tensões afetivas e de sociabilidade que merecem ser levadas em conta. O processo relacional durante os encontros era marcado pela clareza dos lugares, do adulto e do jovem, do docente e do educando, até certo ponto, pois a escuta atenta permitiu, em alguns momentos, conectar as sensibilidades a ponto das narrativas se encaminharem por áreas visivelmente difíceis e que exigem cumplicidade, como a da afetividade.

Entendemos que a intersubjetividade presente no método com as histórias de vida permitiria, sem prejuízo da narrativa, e, talvez, com benefício cognitivo da mesma, a inclusão de intervenções mais pessoais, que poderiam ser vistas como forma de acolhimento pelo educando. Estão presentes, portanto, ao longo destas narrativas também frases motivacionais que escapam ou escapariam em uma conversa não registrada entre um adulto e um jovem.

P: Mas é excelente escola mesmo. E fala pra mim, o que você gosta de fazer?

E2: Então, é estranho falar assim. Eu vou pra minha casa, faço comida pro meu irmão, pra mim e pra ele. E depois eu vou mexer no telefone, assistir televisão, é só isso. E também eu gosto muito de cantar.

P: É?

E2: É. Eu canto nas igrejas aí.

P: Ah, você é evangélica?

E2: Sim, sou.

P: Qual é a tua igreja?

E2: Assembleia de Deus Nossa Senhora de [Cuacica].

[...]

P: Você canta solo ou canta junto na igreja?

E2: No conjunto eu não canto, eu cantava, não canto mais, eu canto solo, sozinha.

P: Uhum. Tem uma voz boa?

E2: É, falam que sim.

[...]

P: Tá. E colegas não têm? Amigos?

E2: Tenho bastante.

P: Da igreja, da escola, como que é?

E2: Só da igreja mesmo.

P: Você não tem amigos na escola?

E2: Tenho, mas só que não é a mesma coisa, né.

P: Ah, claro.

E2: Não é a mesma coisa, a gente, tipo, só conversa aqui na escola, não tem aquela a proximidade... a proximidade de tipo, de sair pra rua, fora da escola assim, a gente só conversa na escola mesmo.

P: E esse tempo assim que você ficou faltando e tal, você não sentiu a falta de nenhum colega da escola?

E2: Não.

P: Não?

E2: É porque no começo assim, eu, ah não sei. Eu não tinha amizade com o pessoal aqui, porque eu conheci esses daqui esse ano, né.[informação verbal]²²

Estas entrevistas biográficas em que solicitamos a narrativa de vida com o recorte da relação do educando com o seu processo de escolarização devem ser compreendidas, portanto, “como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas” (SILVEIRA, 2002, p.120), o que, em grande parte, justificam os silenciamentos e as correções realizadas pelo sujeito em sua narrativa.

Separar este tempo para ouvir os educandos, inclusive, foi uma experiência no sentido utilizado por Larrosa (2015), de algo que nos toca, nos afecta, e que procura uma linguagem para se expressar, mesmo sabendo das limitações desta ou de qualquer outro tipo de representação. Algo nos toca nesta escuta, porque ela está atravessada pela vida, nas suas “muitas lutas”, como disse um dos educandos (E1). Ouví-los é ouvir milhares de jovens oriundos das classes populares que vivem a experiência constitutiva do parco sustento diário, dos desajustes familiares, do círculo cultural com suas regras próprias de crescimento aliado à própria condição juvenil contemporânea, inquietante e desafiadora por natureza.

Retomando Costa (2002) e Freire (1967,1996), quem tem o direito de falar, onde e como, são inquietações constantes quando pensamos, na relação pedagógica, o lugar do docente e o lugar do educando. Um dos desafios contemporâneos não seria exatamente este da efetividade de nossa voz, como um enfrentamento das forças político-sociais e culturais que insistem em silenciar nossas vozes?

²² E2 é do sexo feminino e tem 15 anos

[...]Se não contarmos nossas histórias [os docentes] a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 2002, p.93-94).

Não há, por fim, possibilidade de ficar imune ante às narrativas, porque elas exemplificam o que podemos chamar de Brasil profundo. Um país marcado por significativas desigualdades e que tem nos milhares de jovens das classes populares, moradores das periferias, a possibilidade de manutenção do sistema injusto tal qual ele é ou de superação dos elementos que agudizam as diferenças, como as possibilidades de reinvenção proporcionadas pela qualidade da educação, por exemplo.

Nesta direção, os educandos do sexo masculino narraram seus processos, apontando como a causa da defasagem as “más companhias” (E3, E6). Um mergulho, de certa forma, nas experimentações características da condição juvenil e, especialmente, naquelas que estão mais disponíveis enquanto formas de pertencimento nas comunidades periféricas. E6 conta, quando perguntado sobre o destino destas companhias, visto que ele havia decidido retomar seu processo de escolarização, que alguns deles já estavam, inclusive, mortos.

E6: Falar a verdade pra você eu caí nas más companhias, caí no mundo, mas do meio do ano passado pra cá minha vida mudou, depois do acampamento (da Igreja). Aí no sexto ano já fui me influenciando um pouco mais com as más companhias, fui criando um pouco de maldade na mente. Sétimo ano, foi mais ou menos e aí no oitavo ano que foi ano passado, eu cai de vez...

P: O que seria cair de vez ?

E6: Essa questão de má companhia, querer andar com gente errada, então, não queria muito estudar..

P: E esses que você diz que foram as suas más companhias, onde estão?

E6: Alguns foram estudar, outros desistiram, outros, infelizmente, estão mortos. [informação verbal]²³

Ouvir/ler estas histórias encaminha nosso olhar para as questões macroestruturais, para os resultados visíveis de uma cultura oriunda da pobreza, de processos migratórios difíceis, outro aspecto importante que incide na condição juvenil das classes populares. Possibilita, ainda, segundo Ferrarotti (2010), um olhar para o micro, a possibilidade de ler uma sociedade através de uma biografia.

²³ E6 é do sexo masculino

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. (SOUZA, 2007, p.65-66)

O segundo movimento a ser explicitado foi a percepção da atribuição dos sentidos por parte dos próprios educandos ao seu modo de escolarização. Sentido ou sentidos estes que são tecidos por um processo de autoreflexão, de mobilização da memória e do encontro de uma linguagem para sua expressão. “Essa subjetividade em ação efetua nos seus próprios movimentos um trabalho de objetivação, entendido em dois sentidos: como passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem e como passagem de um ‘vivido’(JOSSO, 2010, p.69)”, com toda a sua carga de sentimentos, emoções, imagens, em um processo de tradução interpretativa deste torvelinho operada pelo narrador a um terceiro.

Ao ouvir as narrativas, a própria seleção do que foi narrado, e com quais elementos discursivos, encaminhou a sensibilidade da escuta para o recolhimento dos sentidos dos educandos a partir de algumas observações feitas por Charlot como resultado de suas pesquisas com juventude. Quando Charlot (2000) afirma que, para analisar a situação de fracasso escolar vivida pelo sujeito, devemos considerar quatro nortes: que esta experiência tem alguma relação com a posição social da família, mas não é produzida por ela; que a experiência é do indivíduo e tem relação com a sua singularidade/identidade em construção; que relaciona-se com o significado conferido pelo educando a sua posição hierárquica no espaço escolar e, por último, as suas próprias práticas.

Há de considerar, inclusive, nesta percepção ou recolhimento dos sentidos, que embora pertencente a um grupo, o sujeito o interpreta ou se apropria do *ethos* deste grupo a seu próprio modo. Especialmente os sujeitos que estão vivendo a condição juvenil tal qual conceituada nesta pesquisa. Estão descartadas, portanto, qualquer pretensão de análise crua e fatalista das narrativas exclusivamente pelas categorias sociais como gênero, classe social, etnia, etc. As experiências de determinado grupo social podem ser similares quanto ao evento em si, mas não em relação a forma como estes eventos afetam a cada um e como as experiências advindas destas vivências são lidas e narradas pelos sujeitos.

Dialogando com os norteadores de Charlot (2000), percebemos que a questão familiar atravessa todas as narrativas destes educandos, mesmo que de forma tangencialmente singular. Elas não determinam a situação de defasagem, mas aparecem, latente, como uma justificativa para a situação vivida. Entendemos assim, porque embora não expresse claramente como uma justificativa, os eventos familiares foram selecionados e narrados por todos eles.

E4: (a avó) Faleceu.

P: Ah que pena, sinto muito.

E4: [Não tem problema], parecida com meu pai também, que era só eu e meu pai, ficava brigando muito com meu pai, ele era muito <ininteligível - 0:00:09.0>.

P: Mas ele tinha uma responsabilidade imensa, né?

E4: Sim <Afirmativa com a cabeça>

P: Pai, mãe

E4: É. E aliás ele nem era meu pai. Ele era meu tio, ele que me criou junto com a minha bisavó. O meu pai mesmo tinha outros filhos, aí eu tinha a madrasta que eu não gostava. Aí eu não fui criada com ele, não.

P: Entendi. E você tem irmãos? Você falou?

E4: Tenho.

P: Você tem essa que tá aqui, né?

E4: Eu tenho uma irmã e tenho um irmão, parte de mãe. E de pai eu tenho outros, só que não conheço, não. [informação verbal]²⁴

As observações de Charlot (2000) são bastante pertinentes, inclusive, quando ouvimos/lemos as histórias dos modos de escolarização destes educandos por não desprezar a força da posição social da família na construção das relações dos indivíduos. Há, portanto, uma singularização necessária ao sujeito para que a narrativa de vida alcance a projeção lógica do vivido que pode ou explicar, ou justificar, ou arrumar emocionalmente a experiência vivida pelo educando. “As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p.413). Ou, ainda nas palavras de Josso (2007, p.414) “todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)”.

E4: Eu também ficava muito triste, ficava lembrando da minha mãe, falava, que se tivesse a minha mãe, seria diferente. Aí perda da minha mãe também foi muito difícil pra mim. Por mais que eu não tivesse conhecido ela, é bem difícil ser criado sem a mãe.

P: E ser criado nesse caso pelo teu tio, né?

²⁴ E4 é do sexo feminino e tem 18 anos

E4: Meu tio e a minha bisavó, nem foi a minha avó, foi a minha bisavó.

P: A sua bisavó por parte de...?

E4: De mãe.

P: De mãe. E a sua avó?

E4: A minha avó, a minha avó foi assim, a minha avó expulsou a minha mãe quando ela ficou... soube que tava grávida da minha irmã. Aí a minha avó... a minha bisavó que amparou a minha mãe, aí eu fui criada por ela.

P: Entendi.

E4: Aí também eu não quis saber muito da minha avó não, mas eu falo com ela, tem Seu [Limar] não cuida da minha mãe, por <ininteligível - 0:13:15.1> eu falo com ela normal. [informação verbal]

Transparece, portanto, nas narrativas, a forte desestabilização individual que famílias consideradas em situações de fragilidade, financeira, por violência, por flutuação afetiva com a presença de distintos parceiros dos responsáveis, pela ausência da figura paterna e seu signo de proteção, pelo medo de perder a mãe, a orfandade, produzem sobre a formação do educando. Revelam, também, que as escolhas dos jovens educandos diante da precoce inserção no mundo adulto (sexualidade, maturidade emocional, trabalho) são realizadas, em geral, sem a orientação contínua de um adulto e, em alguns casos, sem o conhecimento dele.

E1: Menina, a minha infância, eu não tive infância, né? Ela foi muito conturbada. Então, eu... a minha mãe... sabe? Não gosto nem de falar da minha infância, foi muito triste...

P: Conturbada por conta da sua mãe? Da sua...

E1: Do meu pai, do meu pai.

P: Do seu pai? Uhum.

E1: Eu, sabe... a palavra de Jesus fala, "Amai seu pai e sua mãe", mas às vezes é muito difícil a gente honrar o nosso pai, a nossa mãe é sempre mais fácil. Normalmente, nos casos, acho que nossos pais... o pai, ele, sabe... meu pai judiava muito da gente, muito da minha mãe, aí sempre foi... aí batia muito nela e sempre teve essa de Conselho Tutelar, polícia, ia de camburão lá pegar a gente, sabe? Tal, tal, tal. Aí nisso... Sempre tive essa... aí quando engravidei, eu tive um problema com a minha sogra. Abençoada, aí nisso... nisso... minha mãe chamou, como eu já tinha escrito lá... desde menos, acho que 8 ou 7 anos tava lá. É, desde meus 8 ou 7 anos porque a primeira vez...

P: Você tinha um relatório do Conselho, é isso?

E1: É. A primeira vez que o Conselho Tutelar chegou até mim, foi pela creche. Eu estudava na creche, meu pai tinha me dado uma surra, uma surra bem dada, sabe?

E eu fui toda de moletom...

P: Com calor?

E1: Um calor danado. Pingava o suor e eu não queria tirar, porque meu pai tinha falado, "Se você mostrar, você vai apanhar mais". Aí não queria tirar. Aí nisso, eu dei um mole, né, a professora tirou minha blusa. Ela me viu toda roxa, toda roxa, toda roxa, acionou. Nisso, me levaram pra secretaria e tal, tal, tal. Que aconteceu, eu falei que cá. "Você não caiu e isso, isso e isso." Aí acabou que chamaram meu pai, aí ele inventou uma história lá, né, como sempre, inventou uma história e saiu por isso mesmo.

P: Ele te bateu mais ou não?

E1: Na volta pra casa ele até me deu uns tapinha, mas não tão igual ele já

tinha me dado. Aí fui pra casa e depois disso, sempre... eu sempre tive esses problemas também de escola também. Sempre tive. Nisso, nesse período meu, quando que foi, meu Deus? Minha filha eu acho que não tinha... não tinha um ano ainda, ela não tinha um ano ainda... acho que ela tinha oito meses, nove meses. Aí bateu lá, bateu lá, aí falou, tinha falado com minha mãe, que no ano que vem eu teria que estudar... eu teria que estudar por causa disso, por causa daquilo. [informação verbal]

As narrativas deixam tecer este fio de sentido comum que em grande medida serve como chave de leitura indireta à situação de defasagem. As famílias, em seu arranjo pouco tradicional, poderiam servir de autojustificativa a estes educandos para sua própria forma de relacionar-se com a escola e a Educação. Estamos falando de jovens que vivem ainda a adolescência com suas naturais inquietações e que nem sempre encontram nas famílias uma rede de segurança emocional e de acompanhamento da rotina escolar.

E4: Bom, que lá em Belém já começa as aulas um pouco tarde, com sete anos, eu comecei com sete anos de idade a estudar.

P: Uhum.

E4: Aí eu fiz a 2ª série, tá, a primeira eu passei. Na 2ª série eu fui repeti, porque eu faltava muita a aula.

P: E faltava a aula por quê?

E4: Porque... eu era pequena, eu acordava tarde, mesmo assim, porque eu ia sozinha pra escola, ia com os meus vizinhos. Aí acordava tarde, aí eu faltava muita aula, aí eu não passei. [informação verbal]

Além dos possíveis sentidos recolhidos do ambiente familiar, a relação do educando com a escola e o saber parece ter estreita relação com a condição juvenil contemporânea e a construção de suas identidades. Quando interpelados na narrativa sobre o porquê do volume das faltas, justificando a maioria das reprovações, os educandos citam “a preguiça de acordar cedo”, “porque não queria estudar”, “porque não se preocupava com o futuro”, “porque não tinha companhia para ir a escola”, “porque os colegas implicavam”, “porque ninguém gosta de estudar”, “porque me sentia atrás de outros colegas mais inteligentes da sala”, entre outras possíveis justificativas pessoais.

P: E que nos anos anteriores você disse que foi falta de...

E2: Foi falta de querer mesmo.

P: ...atenção.

E2: Falta de responsabilidade, compromisso meu mesmo, por isso que eu perdi, porque não era pra eu ter perdido, eu acho que nem foi por causa de falta, foi eu mesmo, porque...²⁵

Outro exemplo:

²⁵ E2 é do sexo feminino e tem 15 anos

P: Muito bem. Aí passou quantos anos até você voltar pra escola?

E4: 2014 eu voltei, fiquei 2013 sem estudar, depois eu voltei. Aí 2014 eu fui, estudei e passei pra 6ª série. Na 6ª série eu fiquei estudando quando chegou perto do final do ano eu desisti.

P: Por quê?

E4: Por causa que eu achava que eu ia na escola e era muito chato ficar sozinha. Aí eu fiquei pensando em desistir.

P: Mas tinha nota, tinha...?

E4: Tinha boa nota. Minha escola sempre foi boa. Aí eu não passei de novo. Quando foi em 2015, aí eu perdi minha vaga na escola. Aí quando foi em 2015 eu não consegui vaga, aí eu perdi o ano. Aí quando foi em 2016, 2016 eu continuei estudando. [informação verbal]

Ainda utilizando os nortes de Charlot (2000), sobre o significado conferido pelo educando a sua posição hierárquica no espaço escolar, as questões relacionadas às diferenças de formação, visões de mundo e de prática pessoal do educando em relação à rotina da escola e aos colegas são percebidas de formas distintas por eles. Na narrativa de E1, por exemplo, transparece como uma motivação para a mudança de escola, com o conseqüente prejuízo de sua regularidade escolar, um sentimento de inferioridade em relação aos colegas de sala que demonstraram para ela, em sua leitura, um comportamento mais “elevado” e, em contrapartida, uma inadequação de sua parte.

E1: E eu passei. Nisso, eu passando, eu mudei pra uma sala que eu não conhecia ninguém. A... a... as... as criançada era mais elevada, ela... ela... elas eram...

P: Elevadas, como assim?

E1: Elevadas... Eram mais inteligentes, sabe, cabeça aberta. Aí... tipo... eu... eu... eu achava que eu não me encaixava naquela sala. Aí eu falei com minha mãe, "Mãe, me tira dessa es... Me tira dessa escola. Eu não quero mais estudar lá". Aí conheci bastante menino lá do Oscar Cordeiro, já conhecia... Aí eu falei: "Me põe no Oscar Cordeiro". E o Jackson, meu ma... meu marido hoje...[informação verbal]

Seria correto admitir igualmente que os norteadores de Charlot (2000) não capturam todas as possibilidades de produção do sentido do vivido nestas narrativas, mas lançam luz a alguns deles. O terceiro movimento para o acolhimento destas narrativas que podemos realizar, seria a seleção, e nomeação, do sentido do sentido. O trabalho de interpretação operado pelo pesquisador, fundamentado em um paradigma “hermenêutico/compreensivo” (SOUZA, 2007, p.64). Este trabalho seria as formas como os pesquisadores ouvem/leem as narrativas e imprimem nesta escuta/leitura, sentidos outros, interpretações, realizadas a partir do lugar que ocupa e de suas escolhas teóricas.

Para tanto, o recurso das tematizações (FONTOURA, 2011) pode continuar lançando luzes às questões mais amplas como a relação entre renda familiar e acompanhamento escolar

do educando; os arranjos familiares e os impactos na educação; a autopercepção do sujeito no mundo (“ato cognoscente”, segundo Freire, 1987); a condição juvenil das classes populares e como, em certa medida, a escola apresenta-se deshumanizada quando colocada em relação com as histórias individuais.

E1: Se eles tão repetindo tantos anos, eles tão gostando, eles não ligam se eles vão repetir mais um ano. Então, tipo, o professor pensa, "Eu tô aqui, eu vou ensinar, mas eu vou perder minha voz, vou ensinar por ensinar", porque eles não querem aprender, né?

[...]Às vezes a gente erra pelo nosso passado, às vezes pelo o que a gente passou quando era pequeno, sabe? Tudo aquilo que você vive quando você é pequeno, você vivendo aquelas coisas, você vai... você não vai crescer... tipo, cresci numa... perturbada. Eu era o que? Uma pessoa perturbada, uma pessoa totalmente sem ética, sem nada. Acabou que fui mãe com 12 anos...

P: Mas você levou um tempo pra se achar, né?

E1: Depende. Eu era muito... sabe? Tipo, as pessoas te olham... por você, adolescente <ininteligível - 0:51:59.8>, sabe? Elas olham, tipo, tipo assim...

P: Estragou a sua vida, te olha assim...

E1: É, sim. "O quê que você fez?", te olha assim, te repugnando, sabe? Te...

P: Reprovando.

E1: É, tipo, "tá errado". Mas é muito difícil e desses dois anos atrás, se eu te contar, você não ia acreditar. Dois anos atrás, que eu estudei 2014, eu voltei esse ano, nem eu tô acreditando nisso. Todas as caras que eu vi em 2014 estão aqui ainda.

P: Repetindo também de ano?

E1: Isso que eu tô tentando entender. Aí eu penso, dentro de mim, "Eu não sou só eu a burra, né, porque eu, pelo menos, não estava estudando, né?" Mas eles desde 2014, desde 2014 as mesmas caras que eu vi em 2014 quando eu tava grávida, tão aqui ainda.

P: Mas você se acha burra? Burra em que sentido, você tá falando?

E1: Tipo, em não ter continuado a estudar, sabe? Em não ter estudado.

P: Ah, tá. Pelas escolhas que você foi fazendo.

E1: É, as escolhas que eu fui fazendo, sabe? Porque eu poderia muito bem, eh... poderia muito bem ter, mas tipo, eu era tão assim, queria ser uma mãe tão coisa, que eu quis largar pra ficar com a minha filha, mas eu poderia ter sido menos babona, né, ter deixado com alguém, ter...

Velho (2006), em um artigo sobre identidades juvenis, indicará a necessidade de análise da condição juvenil também pela via dos multipertencimentos e do trânsito efetuado pela juventude para além de seus espaços sociais definidos. No espectro apresentado pelas narrativas dos educandos, três instituições socializadoras ganham destaque e revelam as tensões destes pertencimentos: a família, a escola e a igreja. Há outros lugares que também transparecem e tem estreita relação com as formas de experimentação e de criação de afetividades ou rejeições características da condição juvenil: a rua, a praça, a balada.

A construção das identidades é um processo que decorre no tempo, é dinâmico, transforma-se e se dá em múltiplos contextos socioculturais e

níveis de realidade. Essas experiências, no entanto, não são indiferenciadas. Elas têm pesos, valores e significados específicos que precisam ser analisados tendo como referência básica os pontos de vista e visões de mundo das categorias sociais consideradas. (VELHO, 2006, p.193)

No recorte específico sobre o modo de escolarização destes educandos, a escola apresenta-se na vivência destes sujeitos como uma interlocutora de difícil acesso, burocraticamente alheia às suas questões e crises pessoais. As possíveis atenuações para os dilemas juvenis, atravessados pelas questões existenciais e pelos eventos familiares (separação, morte, migração, desemprego, migração, criminalidade, sexualidade, violência doméstica), parecem não encontrar na instituição pedagógica uma interlocução sensível, fora da pauta da vitimização.

P: Você decidiu e parou de estudar?

E4: Foi, por causa da dependência eu ia repetir de novo, aí eu falei, eu falei assim, “Ah, eu vou parar de estudar”, continuei mais um ano e eu parei de estudar. Porque foi assim, eu ia sempre pra escola, como eu falei, né, eu sempre ia pra escola sozinha, aí ficava sempre... a minha escola... perto da escola tinha uma pracinha, aí as meninas ficavam lá e ficavam mexendo comigo quando eu passava, até aí ponto eu ignorava. Aí toda vez que eu passava, elas mexiam e eu ignorava. Passava, mexia, eu ignorava, até que chegou o ponto que elas chegaram perto de mim assim e eu fiquei com medo. Aí eu falei com o meu pai, aí eu cheguei em casa chorando, falei pra minha mãe, “Não quero mais estudar, não quero mais estudar, não vou mais pra escola”. Aí ninguém “coisou”, aí ninguém falou nada quando eu falei que eu não queria ir mais pra escola. “Isso é problema seu, se você não quer ir, você tá estudando pra você”. Eu falei, “Tá, tô estudando pra mim”. Aí depois eu fui e parei de estudar. Aí quando foi em 2015, não, foi em 2014 eu voltei a estudar. [informação verbal]

Estamos diante de uma forma de socialização de jovens das classes populares, dentro da instituição pedagógica, que reflete consciente ou inconscientemente as formas de agir da pedagogia tradicional. Uma pedagogia que não está apta (ou interessada, de fato) a realizar o diálogo e o intercâmbio de experiência entre sujeitos como parte do processo maior de uma pedagogia dialógica. É importante assinalar isto não como uma demonização do que seja tradicional, mas como uma evidência de sua limitação para lidar com uma realidade contemporânea atravessada pelo clamor da subjetividade.

Os educandos têm contato desde o início da sua escolarização com um conjunto discursivo de valores relacionados diretamente com a Educação, assim como práticas formatadas e com pouco ou nenhum espaço para diversificação, para a alteridade, para a autonomia de pessoas e processos. A abertura às identidades/subjetividades não é algo fácil de fazer, nem natural das instituições. A dialogicidade reclamada seria uma construção

cotidiana e coletiva que abarca as dimensões da ética e da política como instrumentos para sua forja e manutenção.

Se pensarmos na pauta do currículo, por exemplo, há de se considerar que a humanização das relações entre os atores e dos conteúdos das práticas educativas, em conteúdos que toquem e dialoguem com as culturas juvenis engendradas pelas identidades juvenis contemporâneas, em especial, das classes populares, seria um necessário passo adiante na forma de compreender este tempo e estes jovens, além de apontar caminhos para superação da situação do fracasso escolar.

Apesar deste contato com o discurso da escola sobre a escola, a instituição em si, percebe-se que as relações que constituem os modos de escolarização revelam um aspecto da instituição pedagógica como uma instituição fria e sem vida, quando escutamos as narrativas dos educandos sobre seus processos dentro da instituição. A escola só parece ganhar vitalidade quando os seus integrantes a preenchem com sua presença operativa. Isto é, a escola é um edifício, um conjunto de normas, burocracia, planos gestores, letra e papel enquanto sua riqueza imaterial não a utiliza/ocupa na condição de docente, gestores, educandos; os sujeitos, enfim, que a movimentam e creditam a ela um valor.

E1: Por enquanto que minha irmã também já tem 18 anos, já é formada... Tá procurando um serviço. Aí voltei a estudar agora. Vim com a... vim com a intenção, né, de poder dar o meu melhor, né, parar de matar muita aula, fazia tudo que... fazia tudo que hoje em dia eu olho pras crianças fazendo e eu fico pensando, "Gente, eu fazia isso". Eu... eu... fico, assim, sabe, indignada que eu perdi dois anos da minha... perdi do... perdi três anos, né, na escola... me arrependo muito... Não me arrependo de ter minha filha. Graças a Deus, porque minha filha é tudo pra mim... que Deus me deu minha filha com saúde... Mas me arrependo de não ter... não ter aproveitado a oportunidade que eu tive... porque já era pra mim ter saído dessa escola, já era pra eu tá cursando o primeiro ano, mas... tô aqui, né, fazendo o sexto e o sétimo ano, mas tá bom porque... Ah... Deus sabe de todas coisas, né, eu vou tentar o máximo... Vim com a inten... tô aqui com a intenção, né, de estudar, ser alguém na vida, ter um bom trabalho... ter uma boa vida, né, dar uma boa vida pra minha filha, pra minha família... ser alguém, né, porque acordar de manhã cedo, 5:50, pra vir pra escola pra ficar matando aula, fazendo bagunça, podendo estar em casa dormindo, né? Se for pra fazer isso, eu prefiro estar em casa.

Nos modos de escolarização dos educandos ouvidos, delineia-se, nos parece, um retrato da escola ora preenchida com vitalidade e sentido, ora esvaziada de um e de outro. Na história deles, a escola parecia esvaziada de poder e de valor enquanto eles mesmos, por uma série de motivações e razões, escolheram esvaziá-la de valor e sentido. E este des-empoderamento da

escola praticado pelos educandos revela-se no seu modo de escolarização ao não cumprir as expectativas do sucesso da cultura escolar, como a promoção de ano, boas notas, disciplina.

P: Mas e pra trás?

E1: Pra trás? Isso foi falta mesmo de atenção, de... não teve inteligência, não tive inteligência. Eu não pensei bem, aí eu faltava, não prestava atenção, não queria fazer nada mesmo, aí por isso que eu perdi, porque capacidade eu sei que eu tinha, inteligência eu sei porque muitos professores falam que eu sou inteligente, entendeu? Aí foi coisa minha mesmo.

Outro exemplo:

E4: É. Eu acho que não, mas também vai dá gente. Como ele falou, eu tô estudando pra mim... tava estudando pra mim, e agora nesse momento eu me arrependo, eu poderia mais, lá mais na frente, podia tá até no primeiro ano, mas eu já estaria trabalhando, pelo menos no Jovem Aprendiz, agora não, agora eu arrependo muito de ter parado de estudar.

P: Na época você pensava sobre isso ou não?

E4: Não, não pensava. Não pensava nem o que eu queria, sabe? Tipo assim, o que eu vou trabalhar, todo mundo perguntava, “Luana, o que você quer trabalhar daqui pra frente?”. Eu não pensava, hoje em dia eu penso, eu vou estudar enfermagem.

A partir do momento de uma retomada pessoal da escolarização, estes educandos parecem assumir na sua rotina, inclusive discursivamente, o valor da escola e dos seus processos para a mudança da condição que eles vivenciam. Assumindo, em grande medida, o discurso dos adultos, pais, professores, cultura escolar, governos, sobre o valor da Educação e sua capacidade de os ajudar na mobilidade social, no exercício pleno da cidadania e no acesso aos clássicos sonhos da classe média: constituir uma família estável, ter casa, um bom emprego, garantir o futuro dos filhos. Logo, nesse momento, em que o educando reconhece na escola a agência socializadora capaz de ajudá-lo a conquistar o que ele finalmente começa a sonhar, o processo de empoderamento da escola por ele mesmo parece ficar mais evidente.

P: Entendi. Mas, assim, você voltou porque tua mãe insistiu muito ou porque você acha também... é uma coisa importante? Porque você vê sua mãe insistindo com você.

E1: Eu... eu... minha mãe insistiu mu... minha mãe sempre... sempre, sabe, me apoiou muito, mas lá dentro de mim, eu sempre soube que eu teria que estudar, que o estudo é a base de tudo, né?

P: Uhum.

E1: Ele é a base de você ser alguém na vida, pra você ter um bom emprego, de você ter um bom salário, de você poder dizer que você tem uma profissão... e é isso, eu... A gente quer, né, quero ter uma boa profissão, quero poder dar uma vida melhor pra minha filha, né, que hoje em dia tá difícil até pra você ser gari você tem que ter o segundo grau.

P: Exato.

E1: E... Aí tem que estudar... terminar... vou tentar fazer uma faculdade.
[Informação Verbal]

Além do empoderamento da escola pelo educando se dar através da própria visada sobre a experiência vivida no espaço escolar e a escolha pela superação, parece que ele também pode acontecer a partir da influência de outros espaço formativos, como o religioso e familiar. A religião, como uma experiência de autorreflexão por natureza ajuda no redirecionamento das escolhas cotidianas à luz daquilo que é considerado moralmente um bem ou um mal. Membros da família também podem, em algum momento do processo deste educando, servir como exemplo de superação a ser imitado. Como no caso de E2 que avalia as escolhas das primas em estudar no CAP como boas escolhas.

É importante dizer também que a presença e a forma de operar dos conselhos tutelares também incidem sobre a permanência do educando na escola ou para sua decisão de retomar o processo de escolarização. Alguns educandos voltam à escola como uma necessidade de responder a estes outros agentes socializadores, como o conselho tutelar.

P: Foi nota?

E2: Isso. Eu não tava ligando, mas esse ano eu tô... eu tô me esforçando, porque eu quero atingir o meu objetivo, agora eu estou prestando mais atenção, porque eu estou doida pra poder ir pro CAP.

E2: Estou doida pra poder ir pro CAP, então eu quero estudar bastante, eu quero me esforçar bastante, fazer o possível, né? O único problema que tá tendo é por causa das minhas faltas, no começo eu não tava muito afim, por isso que a mulher do conselho tutelar me chamou, aí depois que ela falou pra mim que eu poderia correr o risco de...da minha mãe perder a minha guarda, aí tipo caí na real, e falei assim, “Ah, eu não quero, porque eu só tenho a minha mãe”.

P: Mas aí você falta por quê? Você faz o que quando você falta?

E2: Então, quando eu falto... igual esses dias aí, eu faltei primeiro porque eu estava com muita dor de cabeça, aí eu não vim. Acordei, que eu acordo tarde, aí às vezes é preguiça mesmo, aí eu acabo não vindo, aí eu falo assim, “É um dia só e tal”. Mesmo sabendo que eu não posso faltar, porque eu tipo, a Amália falou que eu tô na corda bamba, né, em cima do muro.

P: De falta?

E2: É. Que eu faltei muito, muito, muito mesmo no começo. Aí agora eu tô me esforçando porque eu quero muito passar. Porque eu não quero repetir de novo, porque eu já estou atrasada. Eu já sou atrasada por causa que eu faço aniversário em agosto. [informação verbal]

A importância da escuta a estas narrativas vai se construindo pela gradativa compreensão do quanto incide sobre os modos de escolarização as diversas realidades e experiências de vida dos educandos. A escuta e captura de alguns sentidos conferidos por eles

às suas histórias de vida convidam ao encontro na sala de aula, mas igualmente na instituição pedagógica, em seus muitos espaços de aprender, que sejam dialógicos de fato. E em cuja experiência se instaure a possibilidade de re-fazer, de re-pensar certas concepções rígidas a respeito do que seria necessário para o êxito escolar, de celebrar ou lamentar a vida, sem deixar de pensar nas transformações necessárias e possíveis em cada um destes aspectos.

Quando retiramos a mesa?

Era o tempo na rua e eu nua
 Usando e abusando do verbo provar
 Um beija-flor, flor em flor, bar em bar
 Bem ou mal margulhar
 Sempre menina franzina, traquina
 De tudo querendo provar e provar
 Sempre garota, marota, tão louca
 À boca de tudo querendo levar
 Vida, vida, vida
 Que seja do jeito que for
 Mar, amar, amor
 Se a dor quer o mar dessa dor, ah!
 Quero o meu peito repleto
 De tudo o que eu possa abraçar
 Quero a sede e a fome eternas
 De amar e amar e amar e amar.

“Maravida”, *Gonzaguinha*

A casa ficou cheia. Parecia que os convites previamente enviados tinham sido duplicados a ponto de cada convidado trazer mais um, mais dois. De repente, uma impressão de que a comida não daria para servir a todos, os inicialmente convidados e os penetras, e de que o tempo para o preparo não seria conveniente para atender às regras da etiqueta. Os

preparativos pareciam caóticos a tal ponto que Ariadne²⁶ seria a única capaz de colocar um ponto final e servir aos convivas.

Ariadne, então, levantou-se e pediu paciência. Foi desenrolando o seu fio labiríntico à procura da saída. Haveria uma saída? “Sim”, ela disse. E continuou seu trabalho até finalmente enxergar o caminho, os descaminhos, os muitos caminhos. Escolheu um apenas, porque não seria possível percorrer todos de uma única vez. A escolha trouxe um sentimento de festividade à mesa, embora ainda permanecesse o temor se teríamos tomado a melhor decisão.

Sentados à mesa, então, divagamos que depois de um longo e acidentado percurso, esta viagem encontrara seu porto de chegada. Os portos, como as estações, assistem o fluxo dos movimentos de chegada e partida como parte integrante de sua existência. Não estaríamos todos os humanos na mesma condição diante da vida? O que trazemos e levamos deste movimento chamado vida, o legado que importa, não seriam os conteúdos e sentidos das nossas experiências com o *ensinaraprender* de forma ampla?

Assim, é a partir do movimento ainda que precisamos continuar desenrolando o fio. Conscientes de que *ensinaraprender* dentro das instituições formais da educação é também um processo dialético-dialógico, um intercâmbio de experiências nem sempre exitosas, mas que quando reconhecidas como tal, legitimadas como tal, podem reconhecer vozes criadoras, vislumbrar processos de vida de cada um dos sujeitos que vivem experiências a seu próprio modo e as bagagens que alimentam suas diversas relações.

Quando iniciamos a jornada neste campo movente da Educação, de fato, não tínhamos mapa. Tínhamos uma bússola promissora que era a possibilidade de ser guiados pelas memórias de outros, pelas narrativas de vida no que diziam respeito ao modo de escolarização do educando em defasagem idade-série, do segundo segmento da educação básica. Acreditávamos antes, e ainda agora, que as narrativas poderiam orientar mais assertivamente a reflexão sobre um fenômeno *singularplural* vivido na escola como o fracasso escolar.

Parece-nos, contudo, que as discussões sobre as experiências dos jovens educandos em relação às suas vivências com uma escolarização irregular caminham por inúmeros lugares subjetivos e objetivos concomitantemente. O fenômeno da defasagem traduzido oficialmente em suas causas frias, como o absenteísmo, a repetência, a indisciplina, a evasão, traduzidas igualmente em números estatísticos, não são capazes de, sozinhas, explicar, orientar, apontar caminhos para uma possível superação do problema.

²⁶ No mito de Teseu, filho de Egeu, lemos como o jovem herói vence o Minotauro com a ajuda de Ariadne. Ela lhe dá um fio para que vá desenrolando ao entrar pelo labirinto do monstro e poder sair dele sem se perder

A vida pede passagem, “seja do jeito que for”. Isto é, a vida traduzida no conjunto das experiências atravessa este fenômeno de forma indissociável. As escolhas individuais, as dificuldades de enfrentar pessoalmente algumas situações, os conflitos amorosos e familiares, as construções de uma sociabilidade juvenil, tudo isso está presentificado no modo de estar dentro da instituição pedagógica e permeiam as relações entre educandos-educandos, educandos-docentes, educando-saber.

A sala de aula, portanto, em particular, seria o espaço escolar onde mesmo sem serem explicitadas as identidades, as experiências com outras mesas de aprender postas pela vida de cada um, reúne estes educandos em uma teia de relações. Este encontro poderá ser dialógico, marcado pelo reconhecimento destes sujeitos como sujeitos e pela valorização de suas experiências. Ou esse encontro também poderá não ser dialógico, no sentido de que vive-se um estranhamento tal entre os que compõem a sala de aula, na figura de docentes e educandos, que inviabiliza o diálogo. Ou, ainda, um apagamento das experiências vividas por cada educando como se elas não interferissem intrinsecamente na forma de estar e de se relacionar com o saber, a escola e o outro.

Talvez este seja um dos legados importantes da pesquisa, a percepção de que as fronteiras entre subjetividade e objetividade precisam ser necessariamente diluídas para pensar a questão da defasagem idade-série no sistema educacional brasileiro. E, portanto, a urgência em incorporar na produção científica sobre esta temática as subjetividades em toda sua riqueza e complexidade.

O quarto e o último movimento iniciado no capítulo três diz respeito, assim, à “circulação dos saberes”. Como termo cunhado nas reflexões de Fontoura (2011), a circulação dos saberes chama a atenção para o necessário intercâmbio dos saberes produzidos pela academia e pela escola de educação básica. Saberes estes que vão para além dos conteúdos escritos e testificados como científicos, mas também, e especialmente, como saberes da experiência, da reflexão sobre a experiência e da narrativa sobre a experiência.

Isto significa que o saber que é construído na prática docente e com o docente, em sua autoformação, além do saber que é construído pelo educando e com o educando, em sua autoformação deveriam alimentar a reflexão científica acadêmica e vive-versa. Na verdade, esta circulação existe, com maior ou menor intensidade e consciência, mas o que se almeja é algo pensado também por Freire, algo ininterrupto e legitimado por aqueles que precisam - ou pensam legitimar - os saberes como válidos ou não, a própria academia.

Esta pesquisa iluminada pelo método (auto)biográfico consiste em um destes embrionários esforços de fazer circular, movimentar, retroalimentar os saberes da Educação e

necessários a ela, entre a academia e a escola de educação básica. Reconhecemos que a curiosidade epistemológica gestada até aqui originou-se do senso comum e de interlocutores pouco ouvidos. Logo, fazer circular os saberes passa por reinvenção dos lugares da pesquisa, e dos sujeitos da pesquisa, para além daqueles previamente naturalizados.

Infere-se, inclusive, que os saberes retroalimentados não se resumem às questões metodológicas ou consideradas técnicas da experiência docente. Parece, na verdade, que a necessidade premente da prática docente é de uma postura epistemológica clara de reconhecimento da validade e potência destes saberes todos, a fim de diariamente nortear a prática educativa dentro dos espaços formais da Educação.

E, de certa forma, ressoar uma atitude frente às nossas ideias e reflexões sobre a Educação que é a de verificação cotidiana se estamos mesmo no caminho de interlocução dialógica que desejamos. Rancière discutindo sobre a ideia de igualdade na experiência educacional, argumenta que “a igualdade é fundamental e ausente [...], sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, **contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação**” (2015, p.16, grifo nosso).

É disso, por fim, que também se trata participar da mesa da Educação. Um esforço individual e coletivo de encontrar formas de verificar se aquilo que as muitas vozes e experiências ensinam e demandam estão sendo acolhidas da forma que poderiam ser em direção ao que, nos parece, realmente se trata a prática pedagógica: a vida. Em especial, a vida dos jovens educandos. Uma vez posta, a mesa da Educação sonhada, manufaturada no diálogo e nas experiências, não se retira completamente.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Bragança de (org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes**. 3 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo:Pioneira, 1998.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *ethos* docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, vol.1, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORGES, Luis Paulo; FERREIRA, Yara; FONTOURA, Helena Amaral da. A circularidade de saberes na formação docente: para quem e por que pesquisamos? **Revista Teias**, v. 14, n. 28, p 211-221, maio/ago. 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. Vol.1. São Paulo:Cortez, 2003.

BRASIL. Anais do Encontro de Pesquisadores e Pesquisadoras de Políticas Juventude. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Estatuto da Juventude. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Nacional da Juventude, 2014a.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Plano Juventude Viva: caminhos da política de prevenção à violência contra a juventude negra no Brasil. Secretaria Nacional da Juventude, Brasília, DF, 2014b.

CAMARGO, André. 25 lições de vida preciosas que não aprendi na escola. Página do LinkedIn, 19/09/2016. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/25-li%C3%A7%C3%B5es-de-vida-preciosas-que-n%C3%A3o-aprendi-na-escola-andr%C3%A9-camargo> Acesso: 01/10/2016

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol.3, nº37, jan/abr de 2008, p.45-56.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis:Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber.(org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, nº 100, p.1105-1128, out.2007. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. p.71-94. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição.(org.) **Pesquisa (auto)biográfica**: dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo 1. EDUFRN,EDIPUCRS,EDUNEB, 2012.

DUARTE, Marcelo Laranjeira. Reflexões sobre a presença de jovens das classes populares na educação de jovens e adultos. **Observatório em Debate**, nº 2, dez.2015, p.68-77. Disponível em: <http://boletimobservatorio.ifg.edu.br>. Acesso: 01. fev 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (org.) **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis, RJ:NUPEC/UFES, 2015.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Natal, RN:EDUFRN, 2014.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.;FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2010, p.31-58.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: _____. **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. 1 ed. Coleção “Educação e Vida Nacional”, Niterói:Intertexto, 2011, cap.4, p.61-82.

FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard (orgs.) **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. Niterói: Intertexto, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Paulo Freire: pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação RBP AE**, v.28, n.1, p.13-34, jan/abr.2012.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. In: **Revista de Educação do Cogeime**, Ano 13, nº 25, dez/2004, p.9-22.

_____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: **Revista Última Década**, nº 33, CIDPA, Valparaíso, dez/2010, p.11-26.

_____. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e sub-culturas juvenis. In: **Revista Em Tese**, Florianópolis, v.2, nº 1, jan-jul 2015.

HAYASHI, Maria Cristina et al. Estudos sobre jovens e juventude: diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº27, 2008, p. 131-154.

INEP. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP/MEC, 2014.

INEP. **Notas estatísticas do censo escolar da educação básica 2016**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, nº3, set-dez 2007, p. 413-438.

_____. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.;FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2010, p.59-80.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de história da educação**, Campinas, SP, 2001.

KERÉNYI, C. **Os Heróis Gregos**. São Paulo: Cultrix, 1993.

LEAL, Álida; LIMA, Gerson; REIS, Juliana. Territórios e culturas juvenis. In: *Presença Pedagógica*, vol 20, nº 116, mar/abr 2014, p.28-33.

LEME, Dulce Maria Pompeo de Camargo. Metodologia das ciências sociais, p.97-110. In: MARCELLINO, Nelson C. (org.) **Introdução as ciências sociais**. 3 ed. São Paulo:Papirus, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACAÉ. Programa de correção de fluxo. [apostila]. SEMED, Secretaria Municipal de Educação. Macaé, RJ, 199-.

MALUF, Sônia Weidmer. Antropologia, narrativas e a busca de sentido. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In:ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda(orgs.).**Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p.105-120.

NÓVOA, António(org.).**O método (auto)biográfico e a formação**. Natal,RN:EDUFRN;São Paulo:Paulus, 2010.

_____. Carta a um jovem investigador em educação. **Revista Investigar em Educação**, 2ª série, número 3, Porto, Pt, 2015.

_____. (org.) **Os professores e a sua formação**.Lisboa:Publicações Dom Quixote-III, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda(orgs.).**Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p.7-21.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. In: **Revista da Educação**, Curitiba, nº 41, set de 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago, 2011.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. **Caleidoscópio de imagens**: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. IN: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Míriam L. Moreira(orgs.) **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP:Papirus, 1998.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdades numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. 334f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Orientador: Dr.Osmar Fávero, UFF, Niterói, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAES, Sílvia Faustino de Assis. **A linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SANCHO, Juana Maria. De geração Einstein a geração estúpida. **Revista Pátio**, ano 5, nº 18, set/nov 2013, p.6-9.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 11ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a, p.25-102;

_____ Entre Prospero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidades. In: RAMALHO, Maria Irene; RIBEIRO, António Sousa. (org.) **Entre ser e estar**: raízes, percursos e discursos da identidade. Porto: Afrontamento, 2002b.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Aline Pacheco et al. “Conte-me a sua história”: reflexões sobre o método histórias de vida. **Revista Mosaico**: estudos em psicologia, vol.1, nº 1, 2007, p.25-35.

SILVEIRA, Rosa. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber.(org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-142.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação, p.59-75 In: NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI (orgs.) **Memória e formação de professores** [online] Salvador: EDUFBA, 2007, 310p.

STRECK, Danilo et al (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. **Boletim Juventude informa**. Disponível em: <http://juventude.gov.br/participatorio/boletim-juventude-informa>. Acesso: dezembro de 2015.

TAVARES, Gonçalo M. I , Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda(orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p.192-201.

Anexo



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS FORMATIVOS
E DESIGUALDADES SOCIAIS

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____ RG
_____ declaro para todos os fins que autorizo o uso das
imagens , os depoimentos falados ou escritos acerca da minha história de vida e formação
escolar, realizada em _____, para a acadêmica Silvia da Silva Nogueira,
CPF 041.977.177-84 do programa de pós -graduação em educação Processos Formativos e
Desigualdades Sociais da UERJ, em prol de usá-los na dissertação de mestrado para
apresentação em congressos ou publicações a partir da presente data. Desta forma, subscrevo
a presente.

