

JUVENTUDES NA ESCOLA: VOZES E SIGNIFICAÇÕES DOCENTES

YOUTH AT SCHOOL: TEACHERS' VOICES AND MEANINGS

JUVENTUDES EN LA ESCUELA: VOCES Y SIGNIFICACIONES DOCENTES

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Doutora em Educação pela UFRGS.

Lucas Carboni Vieira

Licenciando em Pedagogia pela UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica vinculado ao Projeto de Pesquisa "Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação e autoria" (UFRGS).

Faculdade de Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre – RS – Brasil

Endereços:

Rua Cel. Massot, nº 214/ap. 408

Cristal – Porto Alegre – RS

CEP: 91910-530

Rua Manoel Santana, n. 843

Viamão – RS

Resumo: Este artigo refere pesquisa relacionada à compreensão docente sobre as culturas juvenis. Buscaram-se subsídios teóricos em Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Geraldo Leão e Boaventura de Sousa Santos. A metodologia de trabalho com os dados foi a Análise de Discurso segundo Michel Pêcheux. Foram evidenciados efeitos de sentidos de sujeito sociocultural, conhecimento-como-regulação, sensocomunicação e estranhamento. Eles revelam movimentos instaurados pelos docentes entre lugares de sentidos, e de autoria, vários a partir dos quais as identidades são constituídas de modo intervalar e híbrido, tanto significando o estudante como sujeito sociocultural quanto reproduzindo uma lógica de ensino disciplinar.

Palavras-chave: Cultura juvenil. Currículo. Ação Pedagógica.

Abstract: This article reports on a study related to teachers' understanding of youth cultures. It seeks theoretical support in the works of Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Geraldo Leão and Boaventura de Sousa Santos. The methodology used was Discourse Analysis, according to Michel Pêcheux. Effects of meanings of the sociocultural subject were revealed, as well as knowledge as a means of regulation, the production of common sense, and distancing. These reveal several movements instituted by teachers between places of meanings and authorships, based on which the identities are constituted

in an intervalic and hybrid manner, meaning both the student as sociocultural subject and the reproduction of a disciplinary teaching logic.

Keywords: Youth Culture. Curriculum. Pedagogic Activity.

Resumen: Este artículo informa acerca de una investigación relacionada a la comprensión docente sobre las culturas juveniles. Se buscaron fundamentos teóricos en Juárez Dayrell, Paulo Carrano, Geraldo Leão y Boaventura de Sousa Santos. La metodología de trabajo con los datos fue el Análisis del Discurso según Michel Pêcheux. Se evidenciaron efectos de sentidos del sujeto sociocultural, conocimiento como regulación, sensocomunicación y extrañamiento. Los mismos revelan movimientos instaurados por los docentes entre lugares de sentidos y de autoría; a partir de varios de ellos las identidades son constituidas de modo intervalar e híbrido, tanto significando al estudiante como sujeto sociocultural como reproduciendo una lógica de enseñanza disciplinaria.

Palabras clave: Cultura juvenil. Currículo. Acción Pedagógica.

Em 2013 foi realizada pesquisa pelos autores deste artigo, com a finalidade de compreender as percepções docentes acerca da juventude e do papel da escola desde a perspectiva dos jovens. Análises das respostas de professores da Educação Básica que atuam em escolas da rede pública municipal e estadual, como também da rede particular, localizadas em Porto Alegre, em algumas cidades da Região Metropolitana (Cachoeirinha, Gravataí, Canoas e Alvorada) ou em Caxias do Sul, Eldorado do Sul, Charqueadas e Portão, derivaram desta investigação,

que apresenta caráter qualitativo. Neste artigo, enfocou-se apenas uma parte dos dados produzidos ao longo de uma pesquisa que se estendeu de março a dezembro de 2013. Se se considerar a totalidade do trabalho realizado, foram entrevistados 46 professores da Educação Básica (18 homens e 28 mulheres) para os quais se fez 10 perguntas, tendo se obtido 460 depoimentos que discorrem sobre: escola e juventudes, escola e violência, escola e identidades docentes, respectivamente.

Em função dos objetivos pretendidos aqui, enfocou-se o tema escola e juventudes na expectativa de adensar o estudo e as reflexões de tal modo que os demais assuntos possam ser sistematizados em textos posteriores a este, concentrando as análises em 33 depoimentos. Primeiramente, analisaram-se depoimentos dos professores sobre a juventude e suas matrizes culturais, baseando-se na compreensão do jovem como um sujeito sociocultural atravessado por particularidades e experiências singulares (DAYRELL, 2008, 2007a, 2007b, 2007c; CARRANO, 1999; CARRANO; MARTINS, 2007, 2011; LEÃO, 2011) e questionador/transformador do seu momento sócio-histórico (PERALVA, 1997). Posteriormente, com a ideia de que é essencial à escola ser partícipe e estar preocupada em contribuir para que os jovens possam “[...] realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos [...]” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 44), analisaram-se as opiniões docentes no que tange às funções e aos papéis da escola para os jovens. As questões endereçadas aos professores, por meio de entrevistas semiestruturadas presenciais ou de contato por *e-mail*, foram três: 1) Na sua prática docente, você pensa nos repertórios culturais que o jovem traz para sala de aula? Se sim, como você trabalha isto? Se não, por quê? 2) O que você entende por juventude? 3) Qual (Quais) é(são) a(s) influência(s) da escola na elaboração dos projetos pessoais dos jovens?

Nas respostas geradas, pôde-se observar, no que concerne à cultura juvenil, à juventude e ao papel da Escola na formação destes indivíduos, um desenvolvimento, mesmo que tímido, do paradigma emergente (SANTOS, 1988; 1996; 2001; 2006; 2008), contrapondo-se à lógica do cientificismo moderno. Ou, como assinala Santos (2008), contrapondo-se a um modelo de racionalidade que se distingue por ser global e totalitário, negando o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios metodológicos e promovendo a total:

[...] separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar (p. 25).

As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum (p. 30). (grifos do autor).

Dito de outra forma e recorrendo mais uma vez a Santos (1996) quando aborda o *conhecimento-corno-regulação* e o *conhecimento-corno-emancipação*¹, a ciência moderna foi se constituindo amparada por pilares que estabeleceram a dicotomia sujeito-objeto e a concepção da natureza como entidade separada da sociedade e da cultura de que derivou excessiva confiança epistemológica nas normas e leis por ela definidas. Tais engrenagens tornaram o conhecimento-corno-regulação hegemônico, permitindo a este recodificar o conhecimento-corno-emancipação nos seus próprios termos à medida que a ciência moderna foi conquistando espaços maiores e se transformando em força produtiva do capitalismo. Soma-se a isto, consoante Dayrell (2008), Leão (2011) e Peralva (1997), o fato de que tal visão homogeneizante tende a repercutir também na noção de aluno, retirando ou, no mínimo, tentando silenciar sua historicidade, suas visões de mundo, seus sentimentos, desejos e projetos.

VOZES DA ACADEMIA

Diante das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem e ser escola, das muitas vozes que produzem ecos a respeito destes temas, optou-se por se apoiar Juárez Dayrell (2008, 2007a, 2007b, 2007c), Paulo Carrano e Carlos Henrique Martins (2007, 2011) e Geraldo Leão (2011) no que tange à abordagem dos espaços e das funções escolares bem como da juventude. Em Michael Apple (1989, 2005), Boaventura de Sousa Santos (1988; 1996; 2000; 2001; 2006; 2008) e Tomaz Tadeu da Silva (1992; 1999; 2005) para discorrer acerca de questões vinculadas ao currículo e ao conhecimento. Por fim, em Angelina Peralva (1997) e Zygmunt Bauman (2013); para refletir sobre a conjuntura da contemporaneidade e as leituras do jovem nesse contexto. Peralva (1997) traz interessantes considerações sobre o tensionamento gerado a partir da relação entre jovens e adultos, o que

a autora coloca como um embate entre a “tradição e a renovação”. Baumann (2013), citando Henry Giroux em “A Juventude na Era da Dispensabilidade”, descortina, na sua concepção de liquidez cultural – nada é eterno, constante, mas está em transformação contínua² –, que o jovem encontra-se em precária situação, sendo entendido:

[...] cada vez mais como outro encargo social, os jovens não estão mais incluídos na promessa de um futuro melhor. Em lugar disso, agora são considerados parte de uma população dispensável, cuja presença ameaça evocar memórias coletivas reprimidas da responsabilidade dos adultos. (p. 52)

Analisar o ambiente escolar – e compreendê-lo como lugar de produção de saberes e de vivências – significa reconhecer o caráter constitutivo dos sujeitos que nele estão, protagonistas neste espaço e autores dele, os quais inscrevem aí suas marcas. É necessário “[...] resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui (a escola), enquanto instituição” (DAYRELL, 2008, p. 136). Visão que se aproxima de concepções de Boaventura (1988) segundo as quais o paradigma emergente provoca o educador a perceber o aluno como parte indispensável na gênese social escolar. Em outras palavras, o estudante é sujeito influente e constituidor – com suas subjetividades – da comunidade em que está inserido. A sua presença age sobre o “tecido social” da instituição de ensino que frequenta.

Consoante adverte o autor português, “[...] a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis” (SANTOS, 1996, p. 18), implicando estes movimentos a assunção tanto do aluno quanto do professor a uma posição de autores de conhecimento e das histórias a partir das quais os espaços escolares são significados. Opções responsáveis que reivindicam de uns e de outros a “[...] capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as consequências das opções tomadas e das que o podiam ter sido e não foram” (op. cit., p. 23) num território de negociações entre modos de pensar/fazer a escola que estão assentes em perspectivas antagônicas que consideram de modo diferente os projetos dos educandos.

Angelina Peralva (1997) destaca que a especificidade da “[...] educação do mundo moderno é que ela é e *deve ser* intrinsecamente conservadora” (p. 18) (grifo da autora). Isso porque, para conservar a forma de vida conquistada, é

necessário ensinar “àqueles que chegam” como ser, perceber e relacionar-se social e culturalmente. Dayrell (2008), fazendo coro a Santos (1996) e a Peralva (1997), concebe a escola como espaço constituído por mais de uma dimensão e dividido, de modo tenso, entre a institucionalidade – regras e normas condicionadoras – e a “[...] complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos [...]” (p. 137) que, quando chegam à instituição, desde sempre são sujeitos socioculturais. A escola, nesse sentido, é produzida como local hibridizado pela presença de vários grupos e, também, pelas “expressões e mesclas culturais de espaços urbanos carregados de contradições e que se expressam no espaço escolar” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 46). Essa trama relacional é complexa, viva, metamorfósica, dada exatamente à diversidade cultural dos jovens que ali estão, sinal de uma cultura externa à escola que compõe os indivíduos de forma peculiar (DAYRELL, 2008; LEÃO, 2011; CARRANO; MARTINS, 2007; 2011) e se traduz como experiência vivida dos jovens.

Ainda que por caminhos diferentes, Dayrell, Carrano, Martins, Leão, Santos, Peralva e Bauman fazem apostas semelhantes numa escola que deixe falar os educandos tanto em suas identidades múltiplas quanto a partir das redes de relacionamento que os grupos estabelecem no tempo e no espaço. Identificam estas escolhas com o que denominam de conhecimento-como-emancipação ou paradigma emergente (SANTOS, 1988; 1996; 2001; 2006; 2008) e perspectiva curricular cultural (DAYRELL, 2008). Eles ponderam que os sujeitos que ali estão, todos sob o mesmo rótulo de alunos, não são exclusivamente alunos posto que manifestam particularidades e experiências diferentes, expectativas diversas, concepções de vida variadas, o que torna incoerente a pretensão da escola de massificar o significado do termo aluno.

Geraldo Leão (2011) afirma que não é possível a compreensão do processo escolar sem a compreensão dos processos não escolares, por meio dos quais os alunos se fazem alunos de maneiras variadas, sendo fundamental, portanto, o resgate dos sujeitos em suas características e nos modos a partir dos quais estabelecem relações. Agregam-se a este argumento os de Paulo Carrano e Carlos Henrique Martins (2011) quando assinalam que modos diversos de ser jovem e, por extensão, de ser aluno, serão configurados em decorrência das diferentes realidades econômicas e políticas que precarizam, ou não, o acesso aos bens culturais e à inserção social destes sujeitos.

A dimensão dominante na leitura feita sobre os educandos pela escola, na ótica dos rótulos a respeito da qual fala Dayrell (2008), é a cognitiva: “[...] o conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo” (p. 140). O saber assume funções e características próprias à lógica instrumental. A mesma compreensão homogeneizadora que orienta o olhar sobre o aluno e as “juventudes” se manifesta, também, quando a escola ocupa o centro das atenções. O pensamento de Dayrell (2008) segue direção oposta, pontuando que:

[...] a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana³. (p. 140-141).

Carrano e Martins (2011) reforçam as ideias de Dayrell, apontando que a cultura institucionalizada, ou seja, aquilo que é aceito socialmente – e conseqüentemente na escola – como produção cultural, age no sentido de desmerecer as construções culturais juvenis que, entretanto, atravessam a sociedade com formas diversas de manifestação⁴ (CARRANO, 1999). Desmerecimento produzido pelo caráter de “autopreservação da tradição” que busca se perpetuar, padronizando os indivíduos, no sentido da homogeneização cultural. Aqueles jovens que não respondem conforme o esperado, produzem um efeito de receio nos adultos.

Assim, o temor suscitado pelo jovem, o sentimento de insegurança a ele frequentemente associado no imaginário adulto, constituem a outra face dessa moeda. Já não se trata aí do jovem cujo desvio é necessário prevenir ou mesmo punir, mas daquele que ameaça o adulto indefeso, encarnando tudo aquilo que, em sua vida, este já não consegue controlar. (PERALVA, 1997, p. 19).

Somado a isso, segundo Carrano e Martins (2011), a escola “[...] conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis” (p. 45). Destacam, todavia, o quanto as culturas⁵ juvenis – pois há mais de uma forma de ser jovem (CARRANO; MARTINS, 2011; LEÃO, 2011) – são paradoxalmente presentes e relevantes na sociedade, a ponto de se tornarem mercantilizadas e referências de ideal a ser perseguido, objeto de desejo das classes consumidoras. Tais constatações assinalam relações tensas que se estabelecem entre as instituições sociais e os jovens: ora eles não são considerados produtores de manifestações culturais legítimas, ora são tomados como referência de consumo a ser valorizada e perseguida⁶.

Estes autores trazem a questão do demérito com que as instituições sociais criterizam a juventude, alertando para o olhar de imperfeição com que, muitas vezes, este jovem é percebido, tomando-o como sujeito em “formação”, em transição para a plenitude da fase adulta. Fica subentendido, nesta perspectiva, que o jovem não é produtor de conhecimento ou de cultura, cabendo a ele, como indivíduo incompleto, absorver os saberes que lhe são apresentados, para então atingir alguma plenitude. Outras visões da juventude caminham pelos conceitos de crise, traduzindo as ideias de instabilidade emocional, revoltas sem motivo e desinteresse pelos estudos como características intrínsecas ao ser jovem.

O problema inerente a essas visões, quando se fala de escola, reside no enfrentamento das imposições/demandas feitas pela instituição face às suas próprias necessidades como sujeito. Estabelece-se uma relação de cabo de guerra. A escola pretende impor-se ao aluno, concretizando ação homogeneizadora, e o aluno deseja evadir desse sistema, querendo se fazer ver como sujeito com particularidades, sonhos e vontades. O risco que a escola corre é de, sem construir significações efetivas e afetivas, se tornar obrigação. O processo educativo se limitará, assim, a práticas de “emparedamento” da palavra do outro-professor e do outro-aluno (TAVARES, 2001)⁷.

Refletir sobre o sujeito jovem, e sobre como a escola se relaciona com ele, esbarra em questões curriculares. Tomaz Tadeu da Silva (1992; 2005), ao retomar concepções trabalhadas por Michael Apple (1989; 2005), se refere ao currículo considerando duas dimensões: a do *currículo explícito* e a do *currículo oculto*. Em *Educação e Poder* (1989), Michael Apple relê estudo anterior – *Ideologia e Currículo* (2006), retomando as três esferas a partir das quais buscava compreender o currículo: a experiência escolar e o ensino ideológico dissimulado (o currículo oculto), o conteúdo ideológico do currículo e a atuação do educador.

Em um “nível máximo de sutileza”, como diz Silva (1992), a subordinação social é tramada de tal forma que as classes operárias são “treinadas” para serem submissas, enquanto aqueles que ocupam elevado estrato social são “treinados” para a dominação. Observa-se, então, que, “[...] sob um mesmo rótulo, a escola oferece um produto diferente aos diferentes grupos e classes sociais” (SILVA, 1992, p. 83), fato que atinge diretamente a juventude. A escola, como tem se apresentado, ao que parece, não está preparada para receber os jovens de camadas populares, também não conseguiu tornar-se local de transformação,

falhando terrivelmente em cumprir a promessa de ascensão social (LEÃO, 2011). Em verdade, não apenas falhou, mas agiu (e ainda age) comprometida com preservar e consolidar as desigualdades sociais (SILVA, 1992; LEÃO, 2011). A extensão desse fazer pedagógico, que reforça a desigualdade, não se opera apenas nas ações diretas dos docentes. A própria estrutura escolar, sua arquitetura, sua organicidade, sua lógica de funcionamento, seus rituais apontam o valor que é dado (ou não) aos sujeitos que fazem a escola. Esse *currículo oculto* pode ser entendido, então, como uma espécie de porta-voz discreto de:

[...] uma pedagogia da precariedade em dois sentidos: primeiro porque na sua materialidade a escola é precária em si, mas também porque alimenta entre os jovens estudantes o sentimento de que seus projetos de vida têm que ser 'curtos', moldados na provisoriedade⁸ e na incerteza, principalmente entre os jovens com menos recursos econômicos. (LEÃO, 2011, p. 106).

Essa forma de leitura dos projetos de vida dos educandos pela escola remete ao avesso da liquidez contemporânea sobre a qual fala o sociólogo polonês Zygmund Bauman e, também, da juventude tomada como período fluido. Fenômeno a que faz referência Geraldo Leão (2011, p. 103) quando, ao mencionar a diversidade de bens culturais, sociais e de consumo disponíveis hoje, assinala o quanto tal oferta “[...] confere às juventudes contemporâneas uma grande fluidez, uma capacidade de transitar por diferentes espaços e tempos, uma plasticidade identitária [...]”. Tais movimentos terminam por significar um desafio para a escola: falar com tais realidades e, também, se colocar à escuta delas.

O jovem se vê encarregado de preservar algo que não foi por ele edificado e do qual não tem oportunidade aberta de discordar. Sua expressão está ancorada às nuances que lhe foram forçadamente conferidas. O currículo oculto se manifesta no sentido de garantir a absorção dessas “nuances culturais”, demarcando claramente o *locus* que cada sujeito deve ocupar. No entanto, apesar de cenários tão pouco animadores, as escolas:

[...] não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretção por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente

uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. (APPLE, 1989, p. 30-31).

Pensar do modo como Apple propõe endereça a uma escola que não corresponde apenas a funções ligadas à reprodução, à preservação do formato social existente com seus mecanismos de “subordinação” dos estudantes às suas normas e aos seus modos de apreensão da realidade. A escola se traduz como espaço tenso de negociação entre muitas vozes com sotaques sociais diferentes, às vezes antagônicos, às vezes complementares. Sendo assim, nela habitam práticas comprometidas com a reprodução de certo modelo social desigual, que se mantém por meio de um modo precário de divisão não só do trabalho como também da autoria, ou seja, da possibilidade de o sujeito historicizar o seu dizer e reconhecer sua palavra como legítima. Igualmente habitam movimentos de resistência e de insubordinação a partir dos quais os sujeitos deixam suas marcas e seus significados impressos nos textos e contextos pedagógicos. Se é verdade, como propôs Althusser (1983), em seu ensaio *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, publicado pela primeira vez em 1970, que a educação é um dos principais dispositivos por meio do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente, também é verdade o que pontua Bauman (2013), quando destaca que as realidades sociais contêm um tanto de conformismo e um tanto de rebeldia. Portanto, ao modo de síntese dessas ideias, faz-se coro a Apple (2005) quando alerta que: “[...] a reprodução cultural e econômica não é o único fenômeno que está ocorrendo em nossas instituições educacionais” (p. 47), haja vista que “[...] tendências contraditórias, resistências e conflitos em torno dessas forças ideológicas [...]” (id. *ibid.*) também se manifestam nos espaços escolares “líquido-modernos” (BAUMAN, 2001; 2013).⁹

Faz-se notar também, neste “tempo de conflito e de repetição” (SANTOS, 1996, p. 15), gradativas mudanças nas ciências, alterando a lógica do paradigma dominante (SANTOS, 1988). Esse conceito, desenvolvido por Boaventura, refere-se a toda a lógica cientificista que inicia no século XVI e ganha corpo e força com o advento do Iluminismo no século XVIII. Esse paradigma, entretanto, não se restringiu às ciências. Ele enraizou-se na nossa estrutura social, atingindo profundamente a forma como o homem é tratado e com a qual se relaciona com o outro, consigo mesmo e com a natureza. Essa forma de pensar/relacionar-se/viver é guiada pela razão, eleita como grande qualidade humana no Século

das Luzes. Seguindo a lógica do pensamento matemático, conhecer significa dividir, quantificar e, com isso, as “[...] qualidades intrínsecas do objeto são [...] desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir” (SANTOS, 1992, p. 50).

O paradigma dominante influi diretamente na formulação das ciências sociais emergentes no século XIX, operando sobre as correntes que buscavam se estruturar na época. Sobre elas atuaram os impositivos da adequação consoante esse paradigma, agindo em uma lógica que “[...] privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas” (SANTOS, 1988, p. 51) (grifos do autor). Em função dessa forma de ver o mundo, a ciência rompe com o senso comum, gerando rupturas profundas na valoração de saberes e na distribuição dos mesmos. Na busca das ciências sociais pela ruptura em relação aos pressupostos estabelecidos pelas ciências exatas, tem origem o processo de crise do paradigma dominante – segundo Santos (1988; 1996), irreversível. Surge, então, o paradigma emergente que propõe “[...] um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1988, p. 60). Irrompendo no seio de uma sociedade cunhada pelo paradigma dominante, os desafios com que o emergente se depara envolvem mais do que uma reestruturação de caráter científico; elas tocam a “pele” da sociedade. Trata-se de estender a reflexão proposta a respeito da transição paradigmática epistemológica para o campo dos paradigmas sociais (SANTOS, 2000). Ciência e sociedade passam a unir-se, estruturando um conhecimento que supera dicotomias. O paradigma emergente age no sentido de reunificar o ser humano, estando ciência e subjetividades entrelaçadas. Com isso, todo conhecimento passa a ser compreendido como autoconhecimento, já que conhecer o mundo à sua volta permitirá ao homem conhecer a si mesmo, munindo-o de mecanismos diversos para a realização desta leitura pessoal. Esse caráter essencialmente cotidiano e plural do paradigma emergente pretende aproximar os saberes científicos e de senso comum, estando disponíveis a todos como forma de vida (SANTOS, 1988).

As ideias de Boaventura estão intrinsecamente atravessadas nas ideias de Dayrell, Carrano, Martins e Leão, assim como conversam com concepções propostas por Apple e, também, por Peralva e Bauman. Estes pensadores olham para educandos e educadores, para jovens, para espaços escolares de forma a buscar a valorização do ser humano, o viver bem. Estão todos comprometidos e

preocupados com o sujeito, com sua relação com a vida e consigo mesmo. Da mesma forma, todos convergem para uma crença segundo a qual, no processo crítico da escolaridade e na significação da cultura juvenil, o paradigma dominante não serve como medida. É necessário produzir uma leitura interessada das/nas relações humanas, um outro modo de pensar o homem em suas dimensões epistemológicas e sociais.

VOZES DA ESCOLA

Essa leitura inquieta, inspirada pelo *paradigma emergente*, implica um esforço de compreensão das situações encontradas no ambiente escolar. Os embates entre a visão que a escola tem de si mesma, dos jovens e que estes têm de si mesmos e do ambiente escolar são potentes (e nem um pouco recentes) e estão demandando respostas. As consequências para todos os envolvidos nos processos educativos são diversas – esgotamento docente¹⁰, processos de exclusão escolar, desvalorização das culturas juvenis, violência na escola – e, em decorrência desse *modus operandi* da escola, a sociedade se ressent. As desigualdades sociais atreladas, também, às práticas escolares (LEÃO, 2011; CARRANO; MARTINS, 2011) demandam intervenções sensíveis às diferenças.

Neste estudo, o trabalho de interpretação dos depoimentos de 46 professores da Educação Básica entrevistados em 2013 se deu a partir da Análise de Discurso (AD) francesa desde a perspectiva de Michel Pêcheux que, como esclarece Eni Orlandi (2012), “[...] considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (p. 17). Sua principal finalidade envolve o entendimento sobre o modo como um objeto simbólico produz sentidos. Dito de outro forma, todos os já-ditos (interdiscurso ou memória discursiva), em algum tempo, em algum espaço, por algum sujeito, habitam o dito e produzem efeitos sobre ele: “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas palavras” (op. cit., p. 32) e essas palavras, que estão no nível da formulação, correspondem ao intradiscurso ou à materialidade linguística. Tais peculiaridades da AD pechetiana comprometem com determinado modo de interpretar o trabalho dos sentidos sobre os sentidos que passa da superfície linguística (os depoimentos produzidos em decorrência de entrevistas feitas)

para o objeto discursivo (os depoimentos considerados desde suas condições de produção) e, então, para o processo discursivo (os depoimentos considerados desde o modo como os dizeres já-ditos trabalham sobre os dizeres ditos, produzindo sentidos).

Nesta análise, foi considerada a produção de sentidos a partir do funcionamento discursivo parafrástico e polissêmico respectivamente. Pêcheux (1997), ao falar sobre um deslocamento realizado pelos estudos da linguística, menciona a divisão discursiva entre dois espaços que parecem remeter à paráfrase e à polissemia respectivamente: o espaço da “manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento” e o de “transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori” (p. 51). Orlandi (2007) traduz polissemia como multiplicidade de sentidos e paráfrase como o mesmo sentido que adquire formas diversas, sendo impossível ignorar a importância da primeira por nela se fundamentar a atividade do dizer. Quanto à paráfrase, ela corresponde à ação da “instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (p. 86). Em outro trabalho, Orlandi (2004) adverte que a separação entre paráfrase e polissemia não é evidente nem permanente – “[...] onde está o mesmo, está o diferente” (p. 93). Fenômeno que decorre do modo de funcionamento discursivo da mudança que, ao promover rupturas, o faz a partir de uma relação com o mesmo e se constitui, então, como retorno e interpretação do mesmo, do já dito.

Não é exagerado concluir que o lugar do movimento é, também, o lugar do trabalho de estabilização dos sentidos e vice-versa. Esses elementos todos alavancam a análise dos depoimentos selecionados que correspondem a um recorte de nosso extenso *corpus*. As condições de produção dos enunciados dos professores são descritas por eles próprios quando, em suas respostas, referem-se à escola multicultural que está propondo tantos desafios trazidos por um jovem marcado por inscrições identitárias afetadas pelo “meio do seu convívio”, pelo “seu bairro” e por “suas amizades”, como destacou Paulo. Os docentes falam, portanto, sobre um jovem para o qual a escola precisa garantir que “tenha voz a partir de seu cotidiano” (Ana) face à sua “realidade”¹¹ (Laura, Lilian, Rodrigo, Mariane, Paulo, Emília e Jean) marcada pela “diversidade cultural” (Mauro) e por inúmeras “experiências anteriores à escola” (Emília), estimulando a docência como invenção de trabalhos autorais por parte dos educandos. As

descobertas foram organizadas em “grupos de sentidos”, os quais auxiliam a compreender o que o professor entende por repertório cultural e de que modo essas concepções dialogam com a prática docente.

PROFESSORES FALANDO SOBRE JOVENS... SENTIDO DE SUJEITO SOCIOCULTURAL

Das respostas selecionadas, em 17 ressoa o sentido de sujeito sociocultural. O educando é visto para além da categoria aluno, que tende a homogeneizar a coletividade estudantil e circunscrevê-la a características tomadas (e tornadas) como fixas (DAYRELL, 2008; CARRANO; MARTINS, 2011; LEÃO, 2011). O professor enxerga o sujeito que vive para além dos muros da escola, que interage em uma sociedade e com uma cultura pulsante, sendo por ela atravessado, o que leva a sua metamorfose constante e, por isso mesmo, a formas outras de produção da subjetividade. Ele o reconhece nas suas particularidades. Nos depoimentos de Amanda, Lilian, Vanessa e Isis esse sentido ecoa:

Amanda: [...] tem-se que considerar que o aluno passa apenas 4 horas das 24 horas diárias na escola, e o que se vive nesse tempo todo não pode ser ignorado ou deixado pra trás quando se entra em uma sala de aula.

Lilian: Para que seja possível interagir com o aluno é imprescindível reconhecer a carga cultural que o jovem traz.

Vanessa: [...] se tu não considerar o que o aluno traz, a bagagem que ele tem e só ir tocando conteúdo, tu acaba meio que fazendo o trabalho de um livro, sabe? [...] Eu acho que o aluno só consegue se aproximar do conteúdo, achar aquilo importante se estiver de alguma forma relacionado a ele.

Isis: Com certeza, cada aluno tem um modo de ver o mundo e isso vem da vivência que ele teve no seu cotidiano, em casa e com os amigos do bairro e da rua. Cada cabeça uma forma diferente de ver o mundo, e sem buscar entender que cada aluno é especial e diferente me parece impossível trabalhar pois só lidando com cada individualidade podemos entendê-la e aprender com isso.

Dayrell (2008) lança o debate sobre o papel que a instituição educativa deve assumir diante da juventude, tendo em vista a pluralidade de alunos que nela habitam. Não apenas um aluno, uma única identidade, mas sim vários alunos com diversos pontos de vista e que, por isso, devem ser tratados de formas diferentes. Por um lado, desde uma concepção pedagógica na qual o sujeito é borrado em favor de uma “figura de aluno” estabilizada, a instituição escolar se presta apenas para “[...] Consagrar a desigualdade e as injustiças das origens

sociais dos alunos” (DAYRELL, 2008, p. 140). Por outro lado, dando visibilidade às diferenças, a escola se predispõe a ser colaboradora na construção dos projetos dos estudantes como também na edificação de uma sociedade mais justa, visto que valoriza os sujeitos que a habitam mais do que a gramática institucional por ela estabelecida, reconhecendo a tensão que se cria entre as duas dimensões que nela se revelam:

[...] institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressões e acordos. (DAYRELL, 2008, p. 137).

Nos depoimentos dos educadores, percebem-se os efeitos/o papel dessa valorização do mundo vivido dos educandos tanto nas relações que se estabelecem entre professor e aluno quanto naquelas que são instituídas entre os educadores e as suas práticas de planejamento da ação docente:

Cássio: A primeira coisa que devemos fazer quando “ganhamos” uma turma é procurar conhecer cada aluno que a compõe. É preciso deixá-los apresentar o que eles sabem e conhecem e, a partir disso, preparar as aulas que serão dadas a eles.

Bruno: [...] isso [utilizar em aula a carga cultural] é legal, eles se aproximam mais de nós professores, se sentem valorizados e demonstram carinho.

Lilian: Para que seja possível interagir com o aluno é imprescindível reconhecer a carga cultural que o jovem traz; busco sempre reconhecer a realidade e a vivência do aluno resgatando suas experiências, quer sejam positivas ou negativas, inserindo suas vivências no contexto [...].

Carlos: Com certeza, o que os educandos trazem de sua cultura vem enriquecer o trabalho em sala de aula, onde, através da interação, tudo pode ser compartilhado e valorizado.

A partir desses depoimentos, percebe-se que é necessário construir uma visão pedagógica mais conectada com a realidade social contemporânea a partir da qual o educando se diz e faz, mais do que aluno, sujeito que toma sua história com as próprias mãos e a transforma mediado pelo diálogo entre saberes escolares e não escolares.

SENTIDO DE CONHECIMENTO-COMO-REGULAÇÃO

O sentido de conhecimento-como-regulação evidencia ressonâncias do paradigma dominante, assim como é abordado por Santos (1988; 1996), na postura

pedagógica dos docentes. Os professores se compreendem como epicentro do saber. Nos depoimentos de Bruno e Rosa, pode-se observar o caráter de chancela que está conferido ao papel do professor. Criam-se distâncias entre os sujeitos que estão no ambiente da sala de aula: entre aquele que supostamente sabe – o docente – e aqueles que supostamente não sabem – os alunos, remetendo a uma escola em que as discussões sobre saberes e culturas juvenis não são feitas, a escuta desses saberes não faz parte da agenda de trabalho.

Bruno: Às vezes penso [na carga cultural do aluno] e outras vezes acho irrelevante. Quando acho que é proveitoso, busco explorar essa bagagem de maneira simples.

Rosa: As aulas partem do que o professor pensa que os alunos sabem sobre o que está sendo trabalhado.

O professor, responsabilizado que está pelo processo de educação, é visto, por Bruno e por Rosa, como a fonte de saber legítimo, a ligação exclusiva com a ciência e, por isso, conhecedor daquilo que deve ou não deve ser considerado – o que pode remeter a uma concepção próxima de particularidades a partir das quais o conhecimento-como-regulação é definido: uma “[...] trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem” (SANTOS, 1996, p. 24). De tal forma isto se manifesta que, por meio dos dois depoimentos apresentados, percebe-se que fica sob a guarda desses docentes as decisões a respeito tanto da relevância das culturas juvenis quanto da incorporação ou não dessas matrizes nos trabalhos propostos, promovendo uma espécie de corte entre os saberes da ordem do conhecimento científico e os ruídos do cotidiano de que estão repletos os saberes de senso comum. Pelo que se pode depreender, ressoam nestes enunciados concepções que, ao modo de paráfrase, retornam e retomam certa confiança didático-pedagógica na constituição do trabalho docente a partir de diretrizes que propõem um professor-epicentro numa escola silenciosa quanto às matrizes culturais a partir das quais os educandos se significam.

SENTIDO DE SENSOCOMUNIZAÇÃO

Neste sentido encontra-se um dos pressupostos do paradigma emergente (SANTOS, 1988): o saber científico é amalgamado ao senso comum, ou seja, a ciência está a serviço do indivíduo e não o indivíduo a serviço da ciência. Isso porque as experiências do senso comum, junto das experiências dos

saberes científicos, se tornam mecanismos de melhor viver, o entendimento da realidade não está desconexo do sujeito e do local onde este sujeito se forma. Nos depoimentos de Alexandre, João, Paulo, Mauro e Diego, encontra-se esta concepção: o repertório cultural do aluno, suas experiências, gostos e/ou vivências se aliam aos saberes científicos, os docentes ficam atentos à valorização destas realidades e buscam a compreensão do seu meio.

Alexandre: Mas a questão que é interessante é como tu lida com a cultura que o jovem traz. Eles gostam, por exemplo, de reggae, de rock, e eu peço pra eles: "Me tragam uma música pra trabalhar com a Guerra da Secessão nos EUA". Aí eles trazem "Buffalo Soldier", do Bob Marley. Todos eles conhecem [a música], mas não sabem o que tá por trás daquilo, quem é o Buffalo Soldier. E essa leitura é que é legal, tem uma inserção dentro do conteúdo de História que fica legal. Depois peço pro cara que gosta de rock n' roll: "Traz a música 'The Trooper', do Iron Maiden". Ele traz a música, o clipe, a tradução, e depois vê que isso tá inserido no contexto do imperialismo, da Guerra da Criméia, o cara [o artista] tá falando de um poema do século XIX... Essa coisa é legal de fazer com eles: a partir do que eles gostam, tu consegue fazer com que aquilo tenha um sentido.

João: Isto [o repertório cultural do estudante] deve ser trabalhado de forma não apenas respeitosa, mas também problematizadora, no sentido de procurar compreender como a bagagem cultural prévia de cada um dos alunos relaciona-se com a dicotomia classista de nossa sociedade.

Paulo: Todas as atividades são voltadas para que o jovem tenha voz a partir do seu cotidiano, da sua realidade e sua faixa etária. Trabalha-se com o que o jovem traz e oportuniza-se outros conhecimentos tanto na disposição por parte da professora quanto no contato com a produção de outros alunos. Exemplo: No contato com obras de um artista, o aluno conhece o que o motivou a realizar seus trabalhos, memórias de infância, de lugar, a partir disso propõe-se que o aluno também realize seu trabalho com base no que foi estudado, em sua própria vida.

Mauro: Na minha área, por exemplo, temos a etnomatemática, definindo seu prefixo etno como um grupo de pessoas da mesma cultura e características culturais bem delimitadas para que possamos caracterizá-los como um grupo. Sendo assim, cada etnia tem os seus costumes, suas maneiras de aprender e técnicas particulares para classificar, ordenar, contar e medir. Neste sentido, a etnomatemática visa valorizar os saberes matemáticos que os alunos constroem fora do âmbito escolar, trazendo também para a sala de aula, as maneiras pelas quais diferentes culturas aprendem matemática.

Diego: [...] estou fazendo agora com os Terceiros Anos, uma coisa que eu nunca fiz, que é Seminário, e tá sendo bem bacana, mas acredito que com o tempo a temática não vá se consolidar, porque acredito que tu tenha que trazer uma carga cultural pra convidar a galera pra refletir né? Não é uma aula expositiva. O Seminário é uma maneira de articular a carga cultural do aluno com a sala de aula, de trabalhar temas que se aproximam mais do estudante do que o currículo "engessado" que a gente tem que trabalhar de conteúdo, e acho que fomenta neles que vão atrás daquilo como cultura, e não só como conhecimento por conhecimento.

Nestes exemplos, o foco de valorização é o sujeito que vive e produz a sociedade, como também o meio e a sociedade em que ele vive, pois o conhecimento científico

versa sobre o mundo destes estudantes, deste professor, desta comunidade. Aqui vê-se, com clareza, que, “na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (SANTOS, 2008, p. 90). Como destacado no depoimento de Alexandre: “a partir do que eles gostam, tu consegue fazer com que aquilo tenha um sentido”, o que se converte objetivamente na construção de significados sobre a realidade vivida por estes estudantes, que ressignificam suas vivências a partir de um novo prisma: o da ciência.

Esse processo de ressignificação, de transformação dos saberes, parte do pressuposto de que a ciência, “[...] ao sensocomunizar-se, [...] entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 2008, p. 91). A sensocomunização está intrinsecamente atrelada ao sentido de sujeito sociocultural, já que reconhece no aluno matrizes culturais diversas. No depoimento de Bruno, encontra-se referência ao benefício deste processo de valorização do sujeito: um melhor relacionamento entre professores e alunos – “[...] E isso é legal, eles se aproximam mais de nós professores, se sentem valorizados e demonstram carinho”.

A sensocomunização no processo da educação envolve proposta de transformação do sujeito que está em sociedade, dada a potencialização escolar proporcionada pela discussão da realidade vivida por meio de diversos pontos de vista, sejam científicos ou não. Nesta construção da ciência sensocomunizada, o ganho maior retorna para a sociedade que se vê pensada por indivíduos sensibilizados para a sua forma de vida e para a sua realidade, para a sua comunidade.

SENTIDO DE ESTRANHAMENTO

A sala de aula é espaço de encontro de culturas e de realidades diversas. Não apenas em razão da riqueza que os estudantes trazem para a escola, reverberando sobre ela as suas subjetividades, mas também do encontro entre docentes e discentes. Um docente que, tal como o aluno, é sujeito de particularidades, vivências, histórias, experiências plurais. Com frequência se tenta esquecer este

fato, ou deliberadamente negligenciá-lo, em favor de um dito “profissionalismo neutro”. Vê-se, então, o surgimento de duas personas estranhas a si habitando um mesmo corpo: uma associada ao mundo da escola e outra, ao mundo da vida. Ocorre uma espécie de desdobramento da homogeneização da escola para os territórios e contextos de tessitura da docência.

Tais processos ecoaram nas falas docentes sob a forma de um sentido de estranhamento entre professores e alunos que surpreendem, chocam uns aos outros, dadas as suas formas distintas e, por vezes, distantes uma da outra, de entender e sentir a vida. Parece ocorrer o estranhamento do professor em relação ao aluno (estranhamento diante da matriz cultural, do modo de ser jovem) e, talvez, também do aluno em relação ao professor (estranhamento diante da falta de sentido do que o professor trabalha, estranhamento porque o aluno não se reconhece como parte do trabalho do professor). Trata-se de um encontro de gerações que viveram e produziram cultura de formas diferentes, por vezes dissonantes. O docente, para além do seu papel de educador, está marcado – por maior que seja a pressão daquele dito “profissionalismo escolar” que se supõe neutro – pela sua cultura, pelas suas experiências, pela sua vida. Nesse caso, os estranhamentos são fenômenos naturais de um modo de se fazer professor, aluno, adulto, jovem. A consistência das relações estabelecidas entre professores e alunos é que pode imprimir sentidos produtivos a um estranhamento que, talvez, seja produzido social e discursivamente na medida em que não os provoca a se perceberem como igualmente protagonistas da cena escolar.

A este respeito, posturas diferentes podem ser referidas. Uma delas está em ligação direta com o sentido de conhecimento-corno-regulação: sólida, intransigente, aponta ao papel social do adulto de conservação (PERALVA, 1997). O professor se condensa na função do adulto que suprime o novo, manifesto e concretizado na figura do jovem, para que “a tradição se preserve”. As transformações que surgem não causam apenas estranhamento, mas, com frequência, enfrentamentos, modulando a relação entre professores e alunos por meio de uma leitura específica, quiçá reducionista, da juventude: “O velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define também as relações entre adultos e jovens, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida” (PERALVA, 1997, p. 18). Essa relação pode ser percebida nos depoimentos de Alexandre, Vanessa, Lúcia e Gustavo:

Alexandre: Eu diria que pra juventude atual é tudo muito esparso, ela não tem muita noção de tempo, de um todo. [...] uma coisa que me incomoda, escutar uma música de um, uma música de outro, aí fica uma miscelânea de músicas, e eles nunca têm uma ideia do todo, do conjunto. Não sei se isso é bom ou ruim, mas é uma coisa que pra mim causa estranhamento.

Vanessa: Eu acho que o aluno só consegue se aproximar do conteúdo, achar aquilo importante se estiver de alguma forma relacionado a ele. Então, o único jeito de fazer isso é considerando o que ele tem, e não tem como dar a mesma aula em dois lugares diferentes, nem pra turmas diferentes, porque cada turma tem suas dificuldades, coisas que dão certo, coisas que não dão certo, as características. Cada aluno, às vezes cada aluno, individualmente, eles são diferentes e tem que considerar isso... ah. Eu conheço muitos professores que não fazem isso e... e acaba perdendo pra todos os lados, porque o professor fica frustrado porque os alunos não fazem o que ele pede, o aluno fica frustrado porque o professor não leva em consideração o que ele traz e...ninguém aprende nada.

Lúcia: É complicado de fazer essa ligação por que assim ó, tem muita questão com drogas, muita questão de gravidez indesejada. No ano passado eu consegui fazer um trabalho com eles puxando pra esse lado, fazendo um gancho, mas fazer esse trabalho tu te sente até às vezes desmotivada por que eles acham tudo engraçado. Mesmo eles indo procurar alguma coisa sobre isso, mesmo eles indo se informar sobre o assunto, eles acham tudo bobagem.

Gustavo: Um mau que hoje está acontecendo na escola é isso: a referência que eles trazem da família e da rua, e pensam que podem agir da mesma maneira na escola, hábitos ruins e errados, que muitas vezes na casa deles é comum e eles pensam que na escola é preciso que os professores aceitem... falta de educação, bagunça, querem dominar o ambiente, porque em casa é assim.

A diferença entre matrizes culturais de professores e alunos, por vezes, é motivo de inconformidade e dificuldades. No ambiente de sala de aula, observa-se o conflito de forças que buscam anular uma a outra; não, colaborarem entre si. Este embate na relação adulto e jovem, apontado por Peralva (1997), acaba por se reproduzir na instituição escolar, podendo comprometer a fundamental busca por provocar os sujeitos a se deslocarem por diferentes pontos de vista, se colocando na posição de aprendizes do outro que reconhecem, e buscam conhecer, nas suas diferenças.

O outro lado do estranhamento professor-aluno é uma leitura mais "líquida" das particularidades geracionais como se surpreendeu nos depoimentos de Amanda, Fernando e Diego. Esta visão mais "líquida" das diferenças entre professores e alunos se encaminha para o sentido de sujeito sociocultural, pois reconhece, na subjetividade, um indivíduo produtor/consumidor de culturas singulares e relevantes.

Amanda: [...] Acredito que o trabalho com isso deve ser direcionado à prática de trazer diferentes opiniões para discussão, [...] tem-se que considerar que o aluno passa apenas

4 horas das 24 horas diárias na escola, e o que se vive nesse tempo todo não pode ser ignorado ou deixado pra trás quando se entra em uma sala da aula.

Fernando: É necessário que os alunos possam expressar sua carga cultural na sala de aula. Para que eles se reconheçam parte importante da sua própria aprendizagem.

Diego: [...] eu tenho percebido que a cultural juvenil, de uns três anos pra cá, mudou completamente. [...] com a gurizada de hoje em dia tem muito mais dificuldade porque a cultura deles tá muito baseada na questão virtual, ou então na questão de deturpação de valores, coisas que me assustam um pouco. Não dá pra negar que é uma cultura um pouco mais pobre, sabe? [...] O seminário é uma maneira de articular a carga cultural do aluno com a sala de aula, de trabalhar temas que se aproximam mais do estudante do que o currículo “engessado” que a gente tem que trabalhar de conteúdo, e acho que fomenta neles que vão atrás daquilo como cultura, e não só como conhecimento por conhecimento

A sala de aula atinge, nesse caso, o papel de “local da cultura” (BHABHA, 1998), de confraternização de saberes, de trocas, vivências e encontro com o outro/outro sem embate que intenta a homogeneização de estudantes, de professores e da própria instituição.

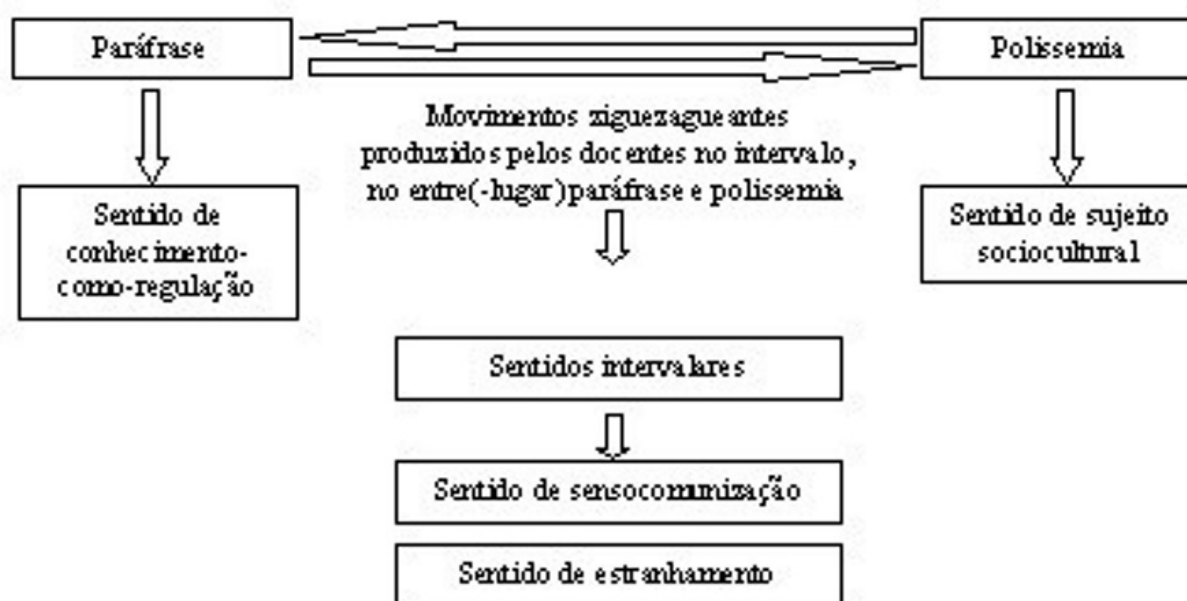
PARA NÃO DIZER QUE NÃO SE FALOU

Os conceitos de juventude, educação e escola, considerados neste estudo, remetem a realidades de caráter notadamente curricular e, por isso, necessitam de reflexão docente que venha acompanhada pela releitura da instituição educativa (SILVA, 1992; 1999; 2005; SANTOS, 2008) de modo a reconsiderar, inclusive, certas escolhas relativamente às rotinas de sala de aula, à organização dos trabalhos e à compreensão das geografias e das histórias das juventudes e do modo como os jovens estão sendo jovens nos espaços escolares e não escolares. Reconhece-se, em função disso, a necessidade de um currículo que “[...] possibilite aos estudantes uma crítica política articulada dos arranjos existentes [...]” (SILVA, 1992, p. 92), capacitando o estudante a viver em sociedade de tal modo que tome a frente no direcionamento e na construção dos seus valores e projetos pessoais. Igualmente, entende-se como importante a produção de uma prática a partir da qual o educando possa refletir sobre o currículo implícito e explícito no/do fazer docente.

Evidenciam-se, no trabalho analítico, alguns sentidos que se revelam importantes para a compreensão do educador e das suas concepções, dessa escrita de si inerente às artes do ofício docente. Nesse encontro – nosso com

as vozes dos educadores – surpreendeu a “liquidez ambígua” (BAUMAN, 2001) e intervalar (BHABHA, 1998) do ser contemporâneo, que ora se posiciona num lugar de sentido mais conservador e tradicional, ora em outro mais inovador, transgredindo as fronteiras de si mesmo e, ao mesmo tempo, deslizando por entre lugares de paráfrase e lugares de polissemia dos sentidos pedagógicos.

Vislumbram-se polissemia e paráfrase habitando o mesmo indivíduo, às vezes, a mesma resposta. Observa-se o enfrentamento do presente que pretende construir a si mesmo e do passado que busca se preservar em sentidos cujas relações podem ser assim representadas:



Os educadores revelaram não apenas sua visão pedagógica sobre os educandos, sobre a juventude e as suas formas de expressão, mas também todas as vozes que ecoam na sua prática pedagógica e, assim, os sentidos que lhes constituem. Ao falar sobre seus alunos, falavam sobre si mesmos. Ao falarem sobre a docência “capturada” pelas vozes dos educandos, engendraram uma escrita de si desde lugares de autoria, por vezes, antagônicos, rivais. Surpreende-se, a partir dos depoimentos, um modo de ser educador que, ao tomar as juventudes na escola de modo ambíguo, não significa o jovem de maneira única: por vezes, parece apoiar a transformação desse jovem numa categoria universal, por estranhamento face às tradições distintas daquelas a partir das quais os adultos “aprenderam” a ser adultos; outras vezes, reconhece a importância de estabelecer diálogos ampliados com os muitos tons que cingem o sujeito e o seu jeito de se fazer jovem, de se fazer aluno jovem.

Nos tempos de hoje, nesta escola do século XXI, na qual se fazem ouvir as vozes de tantas culturas, as identidades dos alunos jovens e as dos docentes se produzem de modo intervalar, ou seja, no intervalo entre entendimentos que se relacionam de forma tensa por representarem tanto um compromisso parafrástico de manutenção de certas memórias discursivas quanto uma filiação a possibilidades polissêmicas de atualização dessa memória. Exatamente porque o professor-epicentro se conflita com o aluno sociocultural é que novos desafios se constituem para a educação e para a docência que, conforme lembra Arroyo (2002), precisa sempre mais assumir a forma de um diálogo, de aprendizagem com as diferenças, de “humana docência”.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- CARRANO, Paulo C.R. **Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade**. Niterói, 1999. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado.
- CARRANO, Paulo C. R. & MARTINS, Carlos H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan/abr. 2011.
- CARRANO, Paulo C. R. & MARTINS, Carlos H. S. Culturas e expressividades juvenis: uma janela para a escola. **Salto para o Futuro – Debate – Juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Boletim 24, novembro de 2007, p. 34-45.
- DAYRELL, Juarez A. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Edição Especial, p. 1105-1128, out. 2007a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DAYRELL, Juarez A. Escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.) **Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DAYRELL, Juarez A. Escola e práticas educativas: quando os jovens são atores. **Salto para o Futuro – Debate – Juventudes em rede**: jovens produzindo educação, trabalho e cultura. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Boletim 24, novembro de 2007b, p. 46-61.

DAYRELL, Juarez A. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar et al. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007c. p. 155-178. (Coleção Educação para Todos, vol. 16).

ESTEVE, José Manuel. **El malestar docente**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

ESTEVE, José Manuel. **Profesores en conflicto**. Madrid: Narcea, 1984.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC, 2011.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 2012. Coleção passando a limpo.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade – Edição Especial**, maio/jun/jul/ago 1997 Nº 5, set/out/nov/dez 1997, Nº6, ANPED, p. 1524.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício do tempo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n.

2, Aug. 1988. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S010340141988000200007>.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27857/29629>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NOTAS

- 1 Segundo Santos (1996), o “[...] conhecimento-come-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento-come-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade” (p. 24).
- 2 “[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, mas precisam ser datadas. Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecerem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. [...]. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da humanidade” (BAUMAN, 2001, p. 8-9).

- 3 Cumpre destacar que, neste ponto em específico, Juarez Dayrell se subsidia de discussões relativamente ao conceito de cultura propostas por Gilberto Velho na obra *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas* (1994) – o que o próprio pesquisador destaca em alguns de seus textos.
- 4 A este respeito, conferir CARRANO, Paulo C.R. **Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade**. Niterói, 1999. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado. Neste trabalho, o autor amplia o conceito de educação para a dinâmica da vida cultural, incorporando assim os relacionamentos sociais que ocorrem para além das práticas concebidas para gerar aprendizagens.
- 5 Neste texto, sempre que for referida a categoria cultura, ela estará remetendo ao entendimento assumido pelos autores com os quais as redes de reflexão foram aqui constituídas, sobretudo Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carlos Henrique Martins. Para eles, a cultura é compreendida como “[...] um conjunto de contribuições, trocas simbólicas (muitas vezes conflituosas) e resistências ativas em que cada grupo se faz presente” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 45-46). Ao se ampliar tais considerações, incluindo os movimentos a partir dos quais a cultura se transforma e se apresenta na diversidade, no fluxo e nas mais variadas redes identitárias constituídas pelos sujeitos, perceberemos que a cultura dá lugar às culturas que se mestiçam no entrelaçamento desses sujeitos socioculturais que habitam os espaços sociais.
- 6 Convém referir, quanto a este tema, ponderações feitas por Bauman (2013) no texto “O jovem como lata de lixo da indústria de consumo” as quais ainda avançam no que tange às relações evidenciadas entre a juventude e o mercado do consumo. Segundo o autor, “[...] os jovens não são plena e inequivocamente dispensáveis. O que os salva da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de ‘terras virgens’, inexploradas e prontas para cultivo, sem o qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível. Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como ‘um novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e explorado” (p. 52) (grifos do autor).
- 7 José Vicente Tavares discute esta categoria em produções como o artigo “A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias” (2001), explicando que se trata de uma série de atitudes caracterizadas pelo “enclausuramento do gesto e da palavra” do outro (p. 111).
- 8 Geraldo Leão (2011), ao criticar a visão provisória da escola, refere-se ao desinteresse da mesma pelos projetos de vida dos alunos, enquanto Bauman (2013), ao se referir à provisoriedade, estende essa crítica à compreensão da escola sobre o conhecimento, que é associado a um universo logicamente estabilizado, não em transformação, fluido e inconstante. Portanto, seus argumentos se somam um ao outro.
- 9 Cf. SILVA e MOREIRA, 1999 e 2005.
- 10 Cf. ESTEVE, 1984 e 1994.
- 11 Segundo os professores, a “realidade” dos educandos se relaciona com suas individualidades, vivências, experiências anteriores à escola, dados de suas vidas, situações do cotidiano e saberes seus.