



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

MAGALI SUZANA SANTOS

**CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA PÚBLICA: CONTEXTOS
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM TUCANO-BA**

FEIRA DE SANTANA
2019

MAGALI SUZANA SANTOS

**CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA PÚBLICA: CONTEXTOS
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM TUCANO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de *Culturas, formação e práticas pedagógicas*.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo.

FEIRA DE SANTANA
2019

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

S236 Santos, Magali Suzana

Culturas Juvenis na Escola Pública : contextos de uma instituição de ensino médio em Tucano-BA / Magali Suzana Santos. – 2019.
185 f.: il.

Orientador: Miguel Almir Lima de Araújo
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2019.

1. Culturas juvenis. 2. Educação – Ensino médio. 3. Protagonismo juvenil.
4. Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), Tucano, Bahia. I. Araújo, Miguel Almir Lima de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.
III. Título.

CDU: 37.046.14:316.723-053.6(814.22)

Luis Ricardo Andrade da Silva - Bibliotecário - CRB-5/1790

MAGALI SUZANA SANTOS

**CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA PÚBLICA: CONTEXTOS
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM TUCANO-BA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa 2, na área de *Culturas, formação e práticas pedagógicas* da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), à seguinte banca examinadora:

Professor Miguel Almir Lima de Araújo – Orientador

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Professor José Jackson Reis dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Professora Mirela Figueiredo Santos Iriart

Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Professor Ivan Faria

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Professora Selma Daltro Barros de Castro

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Feira de Santana, 14 de maio de 2019.

RESULTADO: APROVADA.

Aos meus pais: Ivonildes e Agenor (*in memoriam*) que me inspiraram/inspiram pelo amor, dedicação, lições de respeito para com o outro, honestidade e disposição para o trabalho.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, sempre presente em minha vida;

A *todas as pessoas presentes em minha caminhada* ontem, hoje e sempre;

A *minha família, minha mãe Ivonildes, meus irmãos Junior e Maíra, Erenilton (meu primo), a Matheus (meu filho) e João Bosco;*

Aos *colegas de trabalho e gestores* do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), pelo carinho e compreensão na caminhada do Mestrado;

A *Ademar*, pela atenção, solidariedade, colaboração, cuidado e amizade nesse momento único de minha vida;

A *Maria José Firmino e Maria Conceição*, grandes amigas, incentivadoras, exemplos de profissionais, mães e filhas, pelo carinho, atenção e companheirismo para comigo em todos os momentos;

Às grandes amizades feitas pelas itinerâncias do Mestrado, *Ana Alice, Elza, Gregório, Humberto, Mara, Nilton, Pereira, Reginalva, Wilma, Maria Socorro Lucas, Ana Cristina Cerqueira, Lindjany Miranda e às colegas, amigas e estrangeiras prediletas: Maria Mercedes e Liliane Veras;*

Às *crianças* do Mestrado em Educação, as quais nos ensinaram a amar ainda mais o ser humano: *Aurora, Erasminho, Laura e Théo;*

A *Dona Branca*, pela acolhida e dedicação aos sujeitos (docentes e discentes);

Ao *Departamento de Letras, Artes e Educação da UEFS;*

Aos *participantes* do NIT, pela doce acolhida e responsabilidade;

Aos *professores* do Mestrado: *Antônia, Marco Barzano, Malena, Mirela e Wellington*, pelo muito que me incentivaram e inquietaram com seus ensinamentos;

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA*, pela oportunidade de oferecer formação continuada, qualidade em educação, bem como através das pesquisas desenvolvidas, tornando-se responsável pela produção de conhecimentos, visando promover a igualdade e a valorização da educação pública;

Aos *professores José Jackson, Denise, Ivan Farias, Selma Daltro e Mirela*, pela sensibilidade e por terem aceitado o convite para participar de minha Banca Examinadora e colaborar para que eu me tornasse uma pesquisadora;

Aos *sujeitos* desta pesquisa que aceitaram fazer parte desse momento de minha vida profissional e construir conhecimentos: *professores e estudantes* do CELEM;

Ao professor *Miguel Almir*, meu orientador, fonte de inspiração e ensinamentos, pelo compromisso profissional e orientação durante todo o processo de escrita desta pesquisa. Mesmo estando de férias ou gozando de licença prêmio, nunca se desligou da orientação. Obrigada pela oportunidade do encontro maravilhoso, de fruição de conhecimento desde a graduação na Faculdade de Serrinha à orientação no Mestrado e no NIT;

Aos *colegas da Turma de Mestrado de 2017: Ana Alice, Ariana, Crislanda, Daiane, Daniele, Eva, Elza, Gisely, Gregório, Hallana, Humberto, João Paulo, Izabell, Liliane, Manuela, Marcos, María, Neide, Reginalva, Sandra Zely*, por todos os momentos compartilhados.

[...] enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir [...]
(PERALVA, 1997, p. 23).

RESUMO

Este estudo acadêmico investigou as “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA”, tomando como referência a proposta pedagógica da Jornada de Conhecimento (JC) do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), nosso campo empírico situado no município de Tucano-BA. A pesquisa considerou o fenômeno da cultura enquanto processo constituinte e construído pelos seres humanos para compreender a relação entre cultura juvenil e educação a partir das vozes, sentires, fazeres e saberes dos sujeitos e dos seus contextos socioculturais. Teve como questões centrais: como se configura a cultura juvenil no contexto da JC do CELEM e quais suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil no espaço escolar? Nesse sentido, construiu-se o objetivo geral: compreender a configuração da cultura juvenil no contexto da JC do CELEM e suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola enquanto demandas juvenis no espaço escolar. Participaram da pesquisa quatro professores e onze estudantes do Ensino Médio, no período de junho a dezembro de 2018. A investigação priorizou uma abordagem qualitativa, referendada em uma inspiração fenomenológica, na aproximação etnográfica e na análise de conteúdo. Os procedimentos metodológicos utilizados para compreender o objeto de pesquisa, interpretar, construir, analisar documentos oficiais (PPP, projeto e Regimento da JC 2018) e os dados deram-se através das observações registradas em um diário de campo, fotografias, vídeos e entrevista semiestruturada com docentes e discentes em atividades do cotidiano escolar. Os resultados obtidos nesta investigação permitem concluir que a experiência educativa da JC possibilita a valorização da cultura e do protagonismo juvenis, a formação de valores e da cidadania dos estudantes, os quais são estimulados através de atividades artístico-culturais durante o ano letivo, bem como considerou como pilares do objeto de estudo: cultura, cultura juvenil, jornada, jovem e protagonismo juvenil, dentre outras estruturas de transformação, possíveis limites para uma maior efetivação da proposta. O estudo está aberto a outras contribuições. Outrossim, através da pesquisa empírica, esperamos ter construído um trabalho relevante para a comunidade do CELEM e para outras instituições de ensino que buscam, por meio de práticas culturais e experiências educacionais, promover aprendizagens e a formação cidadã, visto que as ações humanas constroem cultura(s) e produzem seu(s) sentido(s).

PALAVRAS-CHAVE: Culturas. Culturas juvenis. Educação. Ensino Médio. Protagonismo.

ABSTRACT

This academic study investigated "Youth cultures in the public school: contexts of a high school institution in Tucano-BA", taking as reference the pedagogical proposal of the Knowledge Day (JC) of the Luís Eduardo Magalhães State College (CELEM), our field empirical study located in the municipality of Tucano-BA. The research considered the phenomenon of culture as a constituent process and constructed by human beings to understand the relationship between youth culture and education based on the voices, feelings, actions and knowledge of the subjects and their sociocultural contexts. It had as central questions: how is the youth culture in the context of the CELEM JC and what are its contributions to the development of youth protagonism in school? In this sense, the general objective was to understand the configuration of youth culture in the context of the JC of CELEM and its contributions to the development of youth protagonism in school. Four teachers and eleven high school students participated in the research from June to December 2018. The research prioritized a qualitative approach, based on a phenomenological inspiration, ethnographic approach and content analysis. The methodological procedures used to understand the object of research, interpret, construct, analyze official documents (PPP, project and regiment of JC 2018) and the data were obtained through observations recorded in a field journal, photographs, videos and semi-structured interview with teachers and students in daily school activities. The results obtained in this research allow us to conclude that the educational experience of the JC allows the valorization of youth culture and protagonism, the formation of values and the citizenship of students, which are stimulated through artistic and cultural activities during the school year, as well as considered as pillars of the object of study: culture, youth culture, journey, youth and youth protagonism, among other structures of transformation, possible limits for greater effectiveness of the proposal. The study is open to other contributions. Moreover, through empirical research, we hope to have built a relevant work for the CELEM community and for other educational institutions that seek, through cultural practices and educational experiences, to promote learning and citizen training, since human actions build culture(s) and produce their meaning(s).

KEYWORDS: Cultures. Youth cultures. Education. High school. Protagonism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 01	Resultados gerais no CELEM em 2017.	80
TABELA 02	Professores entrevistados.	88
TABELA 03	Documentos utilizados durante a investigação.	89
FIGURA 01	Mapa do município de Tucano/BA.	76
FIGURA 02	Fachada do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães.	77
FIGURA 03	1ª Gincana Ecológica, 1995.	97
FIGURA 04	2ª Gincana Ecológica, 1996.	98
FIGURA 05	1ª reunião entre equipes e professores responsáveis pela turma.	101
FIGURA 06	Ensaio/desfile para Jornada de Conhecimento do CELEM.	102
FIGURA 07	Desfile Cívico “Autores e personagens da Literatura”.	103
FIGURA 08	“Representação do artesanato local”.	104
FIGURA 09	Desfile Cívico em “Homenagem aos professores”.	105
FIGURA 10	Abertura da Jornada de Conhecimento do CELEM.	106
FIGURA 11	Dança “Rock na história do CELEM”.	108
FIGURA 12	Tarefa Arquivo Confidencial “Homenagem aos professores”.	111
FIGURA 13	Tarefa “Dança o Frevo”.	112
FIGURA 14	Coral “História do CELEM”.	113
FIGURA 15	Plateia no 2º dia da Jornada de Conhecimento do CELEM.	115
FIGURA 16	Coral, teatro, dança “Cultura sertânica e CELEM”.	117
FIGURA 17	Tarefa “Teatro e dança”.	123
FIGURA 18	Desfile Cívico “Dança de roda”.	124
FIGURA 19	Equipe docente no 2º dia da Jornada de Conhecimento.	125
FIGURA 20	Tarefa “Dança sobre denúncia de agressões ao meio ambiente”.	128
FIGURA 21	Tarefa “Dança de rua e CELEM”	129
FIGURA 22	Tarefa “Dança o rock, música marcando história no CELEM”.	133
FIGURA 23	Tarefa “Dança na história do CELEM”.	142
FIGURA 24	Tarefa “Teatro com a história do CELEM”.	145
FIGURA 25	Apresentação musical em “voz e violão”.	146
FIGURA 26	Coral “O Brasil e o CELEM”.	149
FIGURA 27	“Dança Funk”.	15
FIGURA 28	Homenagem aos professores que trabalharam no CELEM.	158

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AA	Alcoólicos Anônimos
AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEGP	Grupo Escolar/Colégio Gildásio Penedo
CELEM	Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães
CESG	Centro Educacional Nossa Senhora das Graças
CGU	Controladoria-Geral da União
DCEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECV	Escola Chapeuzinho Vermelho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELEM	Escola de 1º e 2º Graus Luís Eduardo Magalhães
FANEOB	Fanfarra Educandário Oliveira Brito
FTC	Faculdade de Tecnologias e Ciências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IESCFAC	Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JC	Jornada de Conhecimento
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIT	Núcleo de Investigações Transdisciplinares da UEFS
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político-Pedagógico

REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEC	Secretaria de Educação
SGE	Sistema de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

_Toc12903895	INTRODUÇÃO	15
1	CULTURA: O FAZER HUMANO CONSTRUINDO SENTIDOS	25
1.1	CULTURAS	25
1.1.1	Identidade Cultural e Identidade Juvenil	31
1.1.2	Diversidade Cultural e Culturas Juvenis	35
2	CULTURA JUVENIL E EDUCAÇÃO	39
2.1	CULTURA(S) JUVENIL(IS)	40
2.2	EDUCAÇÃO E CULTURAS JUVENIS	51
3	AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO CAMINHAR	67
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA	67
3.2	O LOCAL DA PESQUISA	74
3.3	CELEM: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	76
3.4	CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	81
4	AS CULTURAS E O PROTAGONISMO JUVENIS NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	93
4.1	A JORNADA DE CONHECIMENTO DO CELEM: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	93
4.2	PERCEPÇÕES DISCENTES E DOCENTES ACERCA DA JORNADA DE CONHECIMENTO	106
4.3	LIMITES E DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DA JORNADA DE CONHECIMENTO: PERCEPÇÕES DISCENTES E DOCENTES	125
4.4	POSSIBILIDADES DA JORNADA DE CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA E DO PROTAGONISMO JUVENIS	137
	CONSIDERAÇÕES DE FINAL ABERTO	159

REFERÊNCIAS	165
--------------------------	-----

APÊNDICES	179
------------------------	-----

1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA DOCENTES	179
---	-----

2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA VICE-DIRETORES E DIRETORES.....	180
--	-----

3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ESTUDANTES	181
---	-----

4 TERMO DE AUTORIZAÇÃO	182
------------------------------	-----

5 CRONOGRAMA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	183
--	-----

INTRODUÇÃO

Apresentamos, aqui, a dissertação resultante do trabalho realizado pela pesquisa intitulada “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA”, vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Nesta investigação, teceu-se toda trama, fio a fio, a partir das minhas experiências vividas no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), situado em Tucano-BA, enquanto estudante, entre 1981 e 1987; e professora, entre 2001 e 2018, nos contextos da Jornada de Conhecimento (JC).

Pelo viés de um pensar poético, convém dizer que “hoje o tempo corre agasalhado no peito [...]” (BETTO, 2013, p. 18). Trazendo essa subjetividade para um caminho mais objetivo, é possível compreender que o tempo, hoje tão acelerado, arrebatou-nos de tal forma que pensamos ter nascido em outro momento, em outro universo e, vez por outra, as memórias trazem lembranças de um tempo tão importante, mas que já não volta mais.

Vale, então, viajar no tempo e ratificar que a escola sempre esteve presente em minha vida. Representou e representa, para mim, um lugar especial de aprendizagens diversas, um espaço singular e plural de socialização, de encontro com as diferenças, com a alegria, a impulsividade e as atitudes dos jovens. Um espaço que sempre contribui(u) para minha formação humana, profissional e cidadã. Essa expectativa positiva, com certeza, foi cultivada, em meu inconsciente, desde muito tempo. Minha mãe, que sempre vislumbrava o futuro como parte do que fazemos no presente, destacou-se em sua tarefa de educar, incentivou-me a estudar, a conhecer fenômenos e pessoas, a participar de atividades coletivas, a compreender a sociedade e o mundo em que vivo¹.

Sou natural de Tucano-BA, foi nesta cidade em que nasci, cresci, estudei e me tornei adulta. Minha família tem origem humilde. Meu pai era padeiro, comerciante; minha mãe, dona de casa, mas sempre buscou ajudá-lo e incentivá-lo a ter seu próprio negócio. Com muito trabalho e esforço, conseguiram essa “proeza” de possuir um comércio, uma padaria, e serem profissionais autônomos. Com toda essa luta e trabalho por uma vida melhor, tive uma infância muito feliz, brinquei muito, estudei de acordo com as condições que tinha, convivi e partilhei bons momentos com meus pais.

¹ O uso da primeira pessoa do singular, em algumas passagens do texto, refere-se ao que é particular e subjetivo da pesquisadora.

Meu pai faleceu em 1997. As lembranças e as saudades são imensas. Por isso, assim como a “mãe” que “[...] apenas lamuriou: tenho saudades doídas, saudades de nem sei o quê, como se faltasse alguma precisão no meu sentir. Há um antes que não é o agora, mas que eu gostaria que já fosse depois [...]” (BETTO, 2013, p. 19). Eu também gostaria...

Comecei a estudar em 1975, aos cinco anos de idade, na Escolinha Chapeuzinho Vermelho (ECV), com a professora Maria José Nunes Araújo, em Tucano-BA. Porém, durante um surto de meningite, sofri contágio e fui internada no Hospital Couto Maia, em Salvador/BA. Por conseguinte, tive que interromper os estudos, pois minha mãe, devido à minha fragilidade, e também por perceber a efemeridade da vida, visando a uma melhor recuperação, não permitiu que eu voltasse à escola naquele ano, retornando apenas no ano seguinte.

Desse modo, fui alfabetizada por volta dos seis anos de idade pela professora Marilza, prima de uma grande amiga de toda vida: Ana Marcia. Iniciei na 1ª série do 1º grau (atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental) em 1977, no Grupo Escolar Gildásio Penedo (GEGP), em Tucano-BA, com a professora Terezinha Macedo Gonçalves, a qual permanece em minha memória, pela afetividade com os educandos, responsabilidade e incentivo às atividades culturais. Certa vez, realizou uma quadrilha junina que reunia estudantes de algumas escolas durante o Ensino Fundamental I.

Toda dedicação e estímulo de meus pais com o objetivo de me educar, a fim de que eu pudesse conquistar uma vida digna, foram importantes para mim, pois tinham consciência da necessidade que eu fosse forte e estivesse preparada para enfrentar uma sociedade tão desigual. Atualmente, vivemos em um mundo com poucas oportunidades e muitas de nossas escolas ainda apresentam, nas salas de aula, práticas de reprodução e exclusão, porém esta instituição representa um espaço de esperança para mim, bem como para muitos jovens de classe econômica baixa que frequentam a escola pública.

Vale reiterar: mesmo que minha mãe e meu pai tivessem vislumbrado, para mim, um futuro mais digno mediante a conclusão dos estudos na Educação Básica, bem como minha formação profissional para a obtenção de um trabalho, eu não tive, naquele contexto, consciência do significado desse sonho. Contudo, ressalto que o mundo da escola sempre me encantou. Tinha desejo de estar ali e, conseqüentemente, meus olhos foram se abrindo para essa consciência à medida que adentrei no Ensino Médio.

Nesse sentido, terminei o curso de Magistério e, dois anos depois, participei do concurso público para professor nível I, no qual obtive aprovação com outras amigas e colegas de turma, em 1990, dando início à minha trajetória como professora em turma de alfabetização. Ali, começariam minhas andanças como professora. Em 1993, passei a lecionar no Centro

Educacional Nossa Senhora das Graças (CESG), escola particular, de tradição católica, fundada pelo saudoso Pe. José Gumercindo dos Santos, em Tucano-BA. Foi quando comecei a trabalhar nos anos finais do 1º grau (atualmente, anos finais do Ensino Fundamental).

Nesse período, a direção do CESG iniciava uma parceria com o governo do Estado com pequena população estudantil. Assim, lecionava um misto de componentes curriculares, entre eles História, para complementar a carga horária. Após décadas de trabalho com a educação, hoje, o CESG encontra-se desativado. Com o passar do tempo e maior acesso da classe trabalhadora à escola, principalmente dos povoados do município de Tucano, o número de turmas aumentou e passei a ministrar apenas aulas de História. No CESG, passei a lecionar e a conviver com adolescentes que me aproximaram do que pode ser denominado como cultura juvenil² e comecei a participar de projetos que possibilitavam aos estudantes externarem sua forma de ver o mundo e, conseqüentemente, suas culturas.

Em 1995, consegui a realização de um grande sonho: a aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia da UNEB-Campus XI, de Serrinha-BA. Finalizada a graduação, ingressei no curso de Especialização em Metodologia da Pesquisa e Extensão em Educação, também pela UNEB-Campus XI. Foram expectativas de uma vida que me possibilitaram passar por um processo de formação, permitindo-me fazer parte das conquistas femininas por um espaço profissional. Valeu muito. Como afirma Pessoa (1972, p. 70), “[...] valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu [...]”. Esta conquista possibilitou um aprendizado muito rico para minha carreira profissional. As viagens longas e cansativas (de Tucano a Serrinha todos os dias) trouxeram uma nova condição, uma certa inteireza e um olhar mais atento e sensível às nossas práticas, assim como para as necessidades dos estudantes de participar de atividades lúdicas, em que pudessem expressar seus jeitos de ser, fazer, sentir e estar no mundo.

Em minha trajetória na Educação Básica, frequentei o GEGP para cursar o antigo 1º grau, da 1ª a 4ª série. Nos anos de 1970, embora tivéssemos uma escola que se fundamentava na autoridade do professor, havia uma proposta metodológica que abrangia atividades grupais e artísticas, mesmo de forma reduzida, de modo a estimular o gosto pelo estudo. Isso porque alguns professores conseguiam formar grupos que reuniam componentes da nossa escola, bem como de outras instituições, a exemplo de quadrilhas juninas das quais participei.

² Nesta investigação, o termo “cultura” é utilizado no singular, porém sabemos da amplitude do conceito, o qual é polissêmico, multifacetado e diverso.

Na adolescência, estudava no CELEM. Nessa ocasião, pude partilhar, mesmo inconscientemente, de um momento muito especial, referente à dinâmica do protagonismo juvenil, participando da realização de um projeto grandioso para os padrões da época. Trata-se de uma peça teatral sobre a Paixão de Cristo. Para realizá-la, houve uma mobilização não apenas de jovens estudantes do Ensino Médio, mas da comunidade religiosa tucanense, envolvendo a pequena cidade de Tucano, evidenciando tradições culturais e religiosas, bem como o protagonismo juvenil.

Outro momento relevante para a expressão do protagonismo juvenil em minha vida escolar ocorreu no 3º ano do curso de Magistério, em 1987, quando nos deparamos com a necessidade de elaborar nosso relatório de estágio. Naquele contexto, chegou à Escola de 1º e 2º Graus Luís Eduardo Magalhães (ELEM), hoje Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), uma ferramenta tecnológica importante que substituiria o antigo mimeógrafo a álcool, o qual não conseguia reproduzir cópias de uma forma mais perfeita, era um mimeógrafo a óleo que facilitava a produção, com melhor qualidade, de cópias das atividades.

Era nosso último ano e precisávamos que fossem feitos os formulários de todos os relatórios. Eis que surge um grande problema: o mimeógrafo quebrou e o conserto só podia ser realizado em Salvador, o custo era alto e a escola não dispunha de recursos para a despesa. Assim, era preciso pensar rápido para solucionar a questão. A saída foi produzir um *Show* de Calouros e nós, educandos, seríamos os artistas a participar; eu, por exemplo, cantei a música de Rosana “O amor e o poder”, versão em português de Claudio Rabello, lançada em 1984, composta e gravada pela cantora norte-americana Jennifer Rush, *The power of love*.

Houve uma grande mobilização a fim de angariar recursos para o conserto do mimeógrafo, com a venda dos ingressos para que a comunidade pudesse participar do projeto e, assim, colaborar com a nossa causa. O *Show* ocorreu no Clube Cultural 5 de Agosto com a participação da Banda Conexão Musical (banda tucanense), foi um sucesso, mas não ganhei o prêmio. Porém, o que estava em jogo não era minha performance, mas os fundos para o conserto de uma ferramenta escolar, propósito de todo esforço empreendido.

Ademais, vale reiterar que, quando passei a lecionar no 1º e 2º graus, comecei a participar de gincanas. Inicialmente, a convite da professora Maria Conceição (Ceixa), para fazer parte do júri da gincana do Curso de Inglês, “*Culture English Course*”, do professor Carlos Morais. Depois, como integrante de comissão, produzindo, no CESG, uma gincana entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2001, fui removida para o CELEM, localizado na Sede do município de Tucano-BA. Comecei, pouco a pouco, a fazer parte da elaboração das edições da JC³ na modalidade Gincana. Em alguns momentos, na condição de professora responsável por acompanhar uma equipe; em outros, como integrante da comissão organizadora.

Ao lecionar para estudantes do Ensino Médio no CELEM, escola na qual concluí a formação em Magistério a partir de 2001, a convivência com jovens despertou meu interesse para as culturas juvenis, mesmo que não possuísse conhecimento empírico sobre esses sujeitos. Aos poucos, na medida do possível, passei a fazer parte de alguns projetos dessa natureza, como a JC. Desse modo, tornar-se-ia inevitável a percepção de anseios dos estudantes jovens, mediante a participação em projetos culturais que lhes permitissem externar suas habilidades artísticas, corpóreas, teatrais, musicais, de participação em equipe, demonstrando liderança, planejamento, organização e produção de atividades propostas.

É preciso destacar que, embora a realidade em que vivemos seja “cruel”, para muitos jovens pobres de nossa região e de nosso país, a esperança em relação à educação como forma de conquistar uma vida e um mundo melhor é o que tem movido muitas pessoas. Nesse sentido, tentando ultrapassar os obstáculos impostos e a imobilidade e, dessa forma, alcançar a ascensão social, percebemos ser a escola uma das instituições e espaços que podem transgredir a ideia de “determinismo social” que insiste em nos rodear.

Em 2016, mediante inquietações para compreender alguns movimentos da juventude na sua percepção sobre a escola e a vida, participei e fui aprovada na seleção de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), visando estudar o fenômeno da cultura juvenil. O campo empírico da pesquisa foi a instituição educacional na qual trabalho, o CELEM, escola pública de Ensino Médio. Minha intencionalidade foi iniciar e ampliar a sistematização de experiências pedagógicas e saberes relacionados aos modos de ser e estar no mundo da juventude.

Como professora da Educação Básica da escola pública, percebemos o comportamento dos jovens mediante estudos e identificamos algumas tensões e contradições do contexto escolar. A problematização e a construção do objeto da pesquisa foram se reconfigurando e tomando forma a partir da observação dos interesses dos jovens estudantes

³ Jornada de Conhecimento (JC) é o projeto macro do CELEM que acontece anualmente entre o segundo e o terceiro trimestres do ano letivo, visando trabalhar um tema relevante que contribua para a aprendizagem, formação humana e cidadã da comunidade estudantil. A JC pode ocorrer em diversas modalidades, como feira de conhecimento, *workshop*, gincana ou festival de cultura. Nesta investigação, buscamos estabelecer uma relação entre a JC, a cultura juvenil e o protagonismo juvenil no CELEM.

em relação aos projetos culturais elaborados pela escola, em contraposição com suas posturas face às atividades desenvolvidas no cotidiano do espaço escolar.

Em muitas situações do processo escolar, percebemos que uma parcela dos estudantes jovens demonstra algum distanciamento, às vezes desinteresse pelas atividades curriculares, ou as cumprem simplesmente para a obtenção de uma nota ao final do trimestre e este não é o perfil que desejamos para o ato de aprendizagem. No entanto, ao serem anunciados os projetos, como a JC do CELEM, eles veem uma oportunidade para demonstrar habilidades de liderança, organização, cooperação, interesse por um trabalho coletivo, esforço para realizar as tarefas e, assim, expressar saberes e facetas da cultura juvenil.

Concomitantemente a todas as possibilidades de aprendizagem, a participação na JC pode possibilitar ao estudante manifestar um perfil protagonista ao criar e desempenhar, da melhor maneira possível, cada tarefa proposta. Evidentemente, esse desempenho pode ser relativo, posto que outros, por sua vez, mantêm-se distantes por diversos motivos que perpassam não apenas pela falta de compromisso com a aprendizagem, mas pelo receio em apresentar tarefas em público e pelo pouco tempo para estudo e construção das atividades devido às condições socioeconômicas, uma vez que muitos trabalham para conseguir alguma renda.

Na construção dessa investigação, tomamos como referência os relatos dos discentes e docentes que se constituem como pilares: cultura, cultura juvenil, jornada, jovem e protagonismo juvenil, como também outras ideias estruturantes como a formação de valores, a aprendizagem, a autonomia, a participação e estímulo ao diálogo. O processo educacional, de uma forma geral e, em especial, no Ensino Médio, requer atenção, compromisso, responsabilidade, planejamento e diálogo com os diversos sujeitos desse nível de ensino para que se aproxime, mais amplamente, dos interesses dos estudantes e, portanto, de sua diversidade cultural.

A diversidade cultural, presente no universo escolar, traz a amplitude da cultura da humanidade, compreendida nessa investigação como a forma ou as formas, os significados, os sentidos, os saberes, os fazeres, as crenças de um indivíduo, grupos de indivíduos, de um povo se expressar em suas ações cotidianamente. Desse modo, a cultura ou as culturas se manifestam através de suas especificidades, de demandas, da afirmação, da resistência, da tradição dos contextos em que vivem os seres humanos e se apresenta(m) em sua diversidade e identidade culturais.

Em um mundo globalizado socioculturalmente, a compreensão da dimensão do hibridismo da cultura juvenil se faz urgente, pois o sujeito jovem vai, sobremaneira,

reinventando-se e inventando novos modos de expressão, de ser e estar no mundo na construção da condição juvenil, interligando diversas culturas (DAYRELL, 2007).

As nuances culturais vividas trazem as demandas e a necessidade de compreensão da cultura, em diversos contextos sociais aos quais pertencemos. No universo escolar, particularmente no Ensino Médio, emerge a necessidade de conhecer para compreender a cultura juvenil, posto ser espaço destinado aos sujeitos jovens que, historicamente, têm suas especificidades quanto aos seus interesses e ao seu “ser jovem”. Esse “ser jovem” integra suas formas de pertencimento, de expressão estética, corporal, artística, de gênero, sexual, de amor, cultural, religiosa, em sua participação social. Enfim, a cultura juvenil em suas diversas dimensões (DAYRELL, 2007).

Neste trabalho, elencamos estudos que tomam como tema a juventude e o jovem em seus cotidianos em uma análise que considera os contextos sociopolítico e cultural para definirem essa categoria em alguns momentos da história humana. Para compreender a cultura juvenil e estimular o protagonismo, torna-se pertinente considerar o diálogo com a arte, a cultura e com experiências educacionais desenvolvidas, cotidianamente, na escola, articulando aos acontecimentos e demandas da realidade sócio-histórica vivida pelos jovens estudantes do Ensino Médio.

No contexto do processo educacional do CELEM, a JC se manifesta como uma experiência pedagógica que pode contribuir tanto para realçar a cultura juvenil quanto para estimular o protagonismo juvenil, este compreendido como o agir criativo dos jovens tentando construir uma saída para problemáticas sociais em diversos espaços-tempos da vida humana.

Diante dessa realidade que necessita ser compreendida e interpretada, faz-se mister investigar essa problemática, ou seja, aproximar-se das questões que envolvem o jovem estudante do Ensino Médio para concretização dessa atividade cultural que demanda um esforço intelectual intenso e pesquisa *in loco*. Destarte, esta investigação teve como intenção responder à seguinte questão de pesquisa: como se configura a cultura juvenil no contexto da Jornada de Conhecimento do CELEM?

Nesta investigação, o objetivo geral se propõe a compreender a configuração da cultura juvenil no contexto da Jornada de Conhecimento do CELEM e suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola, enquanto demandas juvenis no espaço escolar. Os objetivos específicos traçados foram: *a)* identificar como a cultura juvenil está sendo desenvolvida no contexto da Jornada de Conhecimento do CELEM; *b)* investigar como o protagonismo juvenil está sendo estimulado no espaço escolar.

Desse modo, a pesquisa proposta está organizada em: introdução, quatro capítulos e as considerações de final aberto. A introdução retrata o objeto de pesquisa, apresenta objetivos gerais e específicos, a questão problematizadora, as concepções teórico-metodológicas contidas no estudo, bem como minhas implicações com o tema.

No Capítulo 1, intitulado “Cultura: o fazer humano construindo sentidos”, apresentamos reflexões sobre diferentes concepções relacionadas aos fenômenos da cultura, identidade cultural, diversidade cultural, partindo do diálogo com interlocutores como Araújo (2010), Canclini (2015), Bhabha (2014), Hall (2003, 2006), entre outros, para conhecer o fenômeno de forma mais ampla.

No Capítulo 2, “Cultura juvenil e Educação”, discutimos a relação entre cultura juvenil e educação no Ensino Médio da escola pública brasileira. No contexto dessa literatura, recorremos a autores como Dayrell (1999, 2007, 2008), Brener e Carrano (2014), Corti e Souza (2012), Laranjeira (2016), Iriart e Laranjeira (2017) e Pais (2006). Esses estudiosos foram referências para articular teoria e realidade empírica e, através das informações obtidas, descrevê-las, compreendê-las, interpretá-las, analisá-las e construir uma visão mais ampla diante do objeto da pesquisa.

No Capítulo 3, “As bases epistemológicas do caminhar”, buscamos trazer, à luz de concepções teórico-metodológicas, os motivos e a opção pela pesquisa qualitativa, a qual teve como referências inspiradoras a Fenomenologia e a aproximação com a pesquisa do tipo etnográfica, com inspiração na análise de conteúdo. A investigação tomou como fundamento concepções teóricas de autores como Amado (2009), Geertz (1973), Chizzoti (2003), Creswell (2007), Triviños (2010), Gatti (2007), André (2000), Bogdan e Biklen (1994), dentre outros que contribuíram para tecermos os fios que nos aproximaram de uma relação mais ampla com o tema em estudo.

Participaram da investigação, enquanto sujeitos de pesquisa, onze estudantes, representativos dos três anos do Ensino Médio, que integram o contexto da escola e da JC: estudantes da Sede do município, dos povoados e das demais localidades, bem como quatro docentes com formação em diferentes áreas de conhecimento, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa), de Ciências da Natureza (Biologia) e de Ciências Humanas (Geografia).

A pesquisa teve como campo empírico o CELEM e duração de seis meses (junho a dezembro de 2018), envolvendo os seguintes procedimentos metodológicos: observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos. A observação foi registrada em documentos, a exemplo de diário de campo, fotografias e vídeos. A entrevista foi realizada primeiro com os estudantes e, depois, com os professores, seguindo um roteiro de questões.

Esses procedimentos consistiram em contemplar os sujeitos da pesquisa, docentes e jovens estudantes do Ensino Médio no espaço escolar, realizando suas atividades cotidianas no contexto da JC, bem como comparar os achados entre os participantes da pesquisa, visando interpretar os discursos e suas nuances polissêmicas.

A análise de documentos tomou como fontes de dados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CELEM, a proposta e o Regimento da XIV JC, realizada em 2018. A interpretação e a análise dos dados ocorreram com o tecer dos procedimentos metodológicos definidos, a exemplo da organização dos dados construídos. Por sua vez, a construção e análise das categorias encontradas, registro dos resultados/respostas, buscou uma compreensão mais ampla desse fenômeno sociocultural, a cultura juvenil.

No Capítulo 4, “As culturas e o protagonismo juvenis no espaço da escola pública: percepções dos sujeitos da pesquisa”, descrevemos e analisamos os dados a partir dos procedimentos metodológicos previstos e citados anteriormente, através da relação entre cultura juvenil e protagonismo juvenil no contexto da JC do CELEM, partindo de um panorama histórico para conhecer, mais amplamente, o jovem estudante do Ensino Médio.

A descrição e a análise dos dados foram realizadas à luz de diversas concepções teóricas a respeito do tema “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA”, a exemplo de Arroyo (2008), Brener e Carrano (2014), Corti e Souza (2012), Corrachano (2014), Dayrell (1999, 2007, 2008, 2014), Laranjeira (2016), Iriart (2017), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Sposito e Souza (2014), Pais (1993, 2006) e Pampols (2018). As contribuições desses teóricos foram imprescindíveis para que pudéssemos identificar e fundamentar as ideias estruturantes desta investigação: jornada de conhecimento, cultura juvenil e protagonismo juvenil.

A metáfora do “tecer” os fios toma forma nesta investigação, posto que, para conhecer o objeto de estudo, as “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA” tornou-se imprescindível adentrar no universo juvenil e, através de estudos, observações, registros audiovisuais e escritos, tecer os fios e construir conhecimento, significados e sentidos para o nosso existir e coexistir humano.

Por conseguinte, as “Considerações de final aberto” em relação ao que foi construído, descrito e apreendido trouxeram os fios para uma tessitura mais densa nesta investigação sobre “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA”. Constam também as referências utilizadas para a construção desta investigação e os apêndices.

Os dados obtidos neste estudo possibilitaram compreender o objeto de pesquisa de forma mais ampla, ou seja, as culturas juvenis no contexto da JC do CELEM, bem como encontrar algumas alternativas possíveis e caminhos a trilhar a partir da questão problematizadora enquanto estratégia educacional.

Outrossim, através das leituras, reflexões e da pesquisa empírica, esperamos ter construído um trabalho relevante para a comunidade do CELEM, bem como para outras instituições de ensino que buscam, por meio de práticas culturais e experiências pedagógicas, promover aprendizagens e a formação cidadã aos jovens estudantes do Ensino Médio, visto que as ações humanas constroem cultura(s) e produzem seu(s) sentido(s).

1 CULTURA: O FAZER HUMANO CONSTRUINDO SENTIDOS

Neste capítulo, faremos referências às diversas concepções de cultura, fenômeno complexo, amplo e vasto e à sua relação com categorias como identidade e diversidade culturais, sob a perspectiva de alguns interlocutores. Através de leituras e de concepções distintas sobre a compreensão da cultura, percebemos que o vocábulo para melhor defini-la é “culturas”, numa perspectiva plural, por sua existência em processos diversos nos diferentes espaços/tempos em que vivemos. Contudo, faz-se pertinente enfatizar que a presente investigação intentou compreender a configuração da cultura juvenil no contexto da JC do CELEM e suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola enquanto demandas juvenis no espaço escolar.

Para um amplo entendimento e aprofundamento sobre o conceito de cultura, serviram de âncoras autores como Araújo (2010), Canclini (2015), Bhabha (2014), Hall (2003, 2006), entre outros elencados ao longo da escrita e que servirão de sustentáculo teórico para conhecer o fenômeno em sua inteireza.

Ao considerar as contribuições desses autores, percebemos a necessidade de aprofundar os estudos sobre cultura para construirmos uma visão mais ampla acerca da temática, vislumbrando a compreensão de categorias de grande relevância para realçar os sentidos da pesquisa que estão presentes no âmbito da identidade, diversidade, cultura juvenil e sua relação com a educação no contexto do Ensino Médio da escola pública.

1.1 CULTURAS

A experiência humana é marcada pela presença da cultura, a qual deve ser compreendida enquanto fenômeno que decorre da vivência do ser humano num determinado tempo e espaço em que este está inserido e envolve diversas dimensões do coexistir humano. Araújo (2010, p. 2) concebe “[...] cultura, em sua acepção mais ampla, como expressão dos modos e formas prenes de significados e sentidos que configuram os fazeres humanos, em um contexto histórico específico [...]”.

A cultura, em suas múltiplas dimensões, integra diversos aspectos do existir e do coexistir humano, a saber: conhecimentos, atividades laborais, sentires, costumes, crenças,

tradições, valores, linguagem, relações familiares, profissionais, sociais, de mercado, entre redes comunicacionais e entre classes sociais. Ou seja, a cultura engloba o social, o humano, o religioso, o econômico, entre outros, em que local e global se misturam, hibridizam-se, originando outras formas de expressões e manifestações culturais (CANCLINI, 2015).

A cultura expressa o resultado de um processo de hibridação, visto que, no transcorrer da existência humana na Terra, através de encontros e conquistas entre povos e etnias distintos, que viveram ou vivem em espaços-tempos diversos, podem ocorrer ou ocorre mistura, mestiçagem e o entrelaçamento das tradições culturais entre comunidades, povos e nações. Assim, a hibridação, muitas vezes, pode originar/origina conflitos pela diferença e alteridade, pela eliminação, assimilação ou pelo compartilhamento de saberes, fazeres, sentires de um modelo sociocultural que, por sua vez, origina outro modelo cultural hibridizado (CANCLINI, 2015). De acordo com Hall (2003, p. 1),

[...] os seres humanos são seres interpretativos instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

Os seres humanos constroem um determinado modelo sociocultural diante do contexto em que estão inseridos. Assim, atualmente, numa sociedade globalizada, como a ocidental, que apresenta marcas da diversidade cultural e de incertezas quanto ao futuro, como também as demandas de um novo ser humano que a nova arquitetura social apresenta, é possível perceber mudanças resultantes dos processos culturais hibridizados.

Para Silva e Brandin (2008, p. 53), isso ocorre devido ao “[...] vertiginoso avanço da tecnologia, mídia, informática e com a diluição das fronteiras geográficas, tem-se acelerado o intercâmbio cultural [...]”. Dessa forma, pensar culturas requer, também, compreender a diversidade cultural, no contexto da sociedade ocidental, assim como a educação que permeia um mundo globalizado marcado pelas diferenças e pelas desigualdades sociais.

Sobre os processos de hibridação observados em diversos espaços-tempos, Canclini (2015, p. 19) afirma: “[...] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas [...]”. Para ele, o resultado das hibridações não pode ser compreendido com uma única origem, pura, porque, no decorrer da história, sofre diversas influências ou mesclas.

Assim, podemos perceber que a incorporação de nuances de uma cultura por outra não ocorre rapidamente.

É importante lembrar que a cultura é constituída por crenças, valores, imagens, um arcabouço de outras diversas culturas. A hibridação decorre de um processo lento em que diferentes discursos, vivências, acontecimentos, com os quais um determinado grupo se identifica, vão sendo integrados a uma determinada cultura. Canclini (2015, p. 19) questiona ainda sobre as formas discretas de hibridação, argumentando que:

[...] a multiplicação espetacular da hibridação durante o século XX não facilita precisar de quê se trata. É preciso colocar sob um só termo fatos tão variados quanto aos casamentos mestiços, a combinação de ancestrais africanos, figuras indígenas e santos católicos na umbanda brasileira, as *collages* publicitárias de monumentos históricos com bebidas e carros esportivos?

Faz-se possível observar, na perspectiva de Canclini (2015), que, durante a fusão nos processos de hibridação, estão presentes contradições, conflitos originados pelas relações das diversas culturas, o que deve ser visto com otimismo na composição de uma sociedade.

Vivemos numa sociedade marcada pela diversidade, pela globalização econômica, pela presença do capital globalizado, baseado na produção, distribuição e consumo para abarcar um mercado mundial e pela ideologia neoliberal que se reconhece como interconectada e, concomitantemente, fragmentada, abalada por recorrentes crises socioeconômicas e políticas, por transformações estruturais e culturais profundas.

Tomando como referência esses aspectos que compõem a sociedade atual, torna-se necessário considerar e pensar o sentido da cultura, enquanto fenômeno vasto e complexo e que pode passar por transformações mediante os contextos sócio-históricos. Ela está presente em diversos aspectos da vida humana e pode servir para refletirmos e adotarmos atitudes mais conscientes sobre o mundo em que vivemos.

Na sociedade contemporânea, compreender o sentido do conceito de cultura ou, como preferem alguns autores, de culturas, a exemplo de Canclini (2015), é algo muito pertinente para desenvolvermos atitudes de respeito e reconhecimento do outro em suas diferenças. A complexidade que permeia a compreensão do conceito de cultura – fenômeno humano que abarca diversas concepções, símbolos e significados, por ser dinâmico, historicamente construído e constituinte do ser humano – vem ganhando aspectos e nuances distintos de acordo com o tempo e o espaço vividos.

Diversos estudos sobre o significado da cultura demonstram que esse conceito foi ampliado, ao longo tempo, pela dinamicidade da sociedade em que vivemos e pelas transformações profundas na estrutura das sociedades contemporâneas. Essas transformações vão desde o local ao global, em múltiplas dimensões da vida humana. Vemos que há, concomitantemente, influência do global sobre o local e este tenta resistir através de suas manifestações e tradições. Além disso, absorve relevos de uma cultura global e, nessa relação, algumas características culturais podem desaparecer, enquanto outros aspectos vão sobrevivendo às transformações e se transformando no espaço/tempo, posto que também absorvem e são absorvidos por essa cultura global – hipercultura (LIPOVETSK, 2011).

As mudanças observadas no âmbito da cultura são o que Lipovetsk (2011, p. 7) denomina de “cultura-mundo”, dizendo que “[...] esta não se separa da indústria mercantil planetária e que se infiltra em todos os setores da vida [...]”. Ainda de acordo com Lipovetsk (2011), de forma geral, essa visão comporta a globalização do capital e seus desdobramentos, enquanto estratégias do sistema neoliberal que estimula o consumismo desenfreado de produtos industrializados e supérfluos, baseados em padrões estéticos e econômicos de uma sociedade. Atrelado a essa mentalidade, destacam-se o fascínio e o domínio das redes sociais sobre os seres humanos em suas múltiplas dimensões.

Essa complexa rede de significados que envolve o ser humano sob o predomínio das novas tecnologias de comunicação ocorre independentemente de classe social e traz uma nova e revolucionária reestruturação sociocultural para a humanidade, entrelaçando local e global em múltiplos aspectos, vindo a reconfigurar o mundo e o conceito de cultura. Nesse sentido, essas reflexões permitem depreender que a compreensão da concepção de cultura vai muito além de um sistema coerente de compreensão de mundo que se aproxime de seu significado no presente.

A cultura, por ser um fenômeno em permanente renovação, modifica-se, constitui-se ininterruptamente, adquirindo nova roupagem em cada tempo e lugar. Para Hall (2003, p. 2), “[...] no século XX vem ocorrendo uma ‘revolução cultural’[...]”. Tal autor analisa o desenvolvimento da sociedade moderna, afirmando que

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em parte tem expandido através das tecnologias e da revolução da informação (HALL, 2003, p. 2).

Ao observar as sociedades contemporâneas, percebemos a presença da cultura e sua capacidade de hibridização em diversas esferas na experiência do tempo vivido. Em grupos distintos, como resultado da diversidade étnica, vem a originar novas culturas que são encontradas nas várias instâncias da vida humana.

Diante das transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, percebemos um processo de hibridação cultural, como também de exclusão e extinção, transformação constante nos diversos grupos humanos, pelas singularidades apresentadas pelos grupos sociais, comunidade ou um povo. Para Hall (2003, p. 5), de acordo com as “localidades geográficas”, é preciso reconhecer que as mudanças e transformações provocadas pela cultura ocorrem num ritmo diferente. A cultura pode ser constantemente (res)significada, conservando algumas particularidades, como também sucumbir mediante os “[...] fluxos tensoriais [...]”, de seu espaço-tempo, de grupos particulares que celebram suas manifestações, abarcando as mais diversas instâncias de suas vidas (ARAÚJO, 2010).

Atualmente, estamos diante de um processo de globalização que utiliza, mercadologicamente, a cultura, impondo modelos culturais como objetos a serem consumidos e estas práticas do capital e do mercado se traduzem em impactos e mudanças na consciência coletiva. Essas vicissitudes ocorrem, em grande parte, devido às ideias difundidas pelas redes sociais na *internet* que, por sua rapidez, no processo de disseminação da informação, diminuiu as distâncias em escala global, conectando os lugares mais remotos do planeta Terra em questão de segundos. Contudo, a cultura de um grupo, mesmo sofrendo tantas influências externas pelas diversas redes de informação estabelecidas no âmbito social, pode conseguir sobreviver e até se renovar. Araújo (2010, p. 5-6) afirma:

[...] as expressões das diversas traduções culturais em seus múltiplos contextos geoculturais foram e ainda são comprimidas e denegadas através dos processos de massificação das lógicas da homogeneização e do consumo. Porém, do dinamismo dos recônditos dos inconscientes coletivos, da memória coletiva de inúmeras comunidades e grupos, o eco ressoante do espírito de resistência e de combate fomenta o renascimento das expressões que configuram suas tradições culturais.

Mediante as influências externas capazes de atuar sobre a cultura, nos inconscientes coletivos esta poderá sobreviver ou não, como se reconfigurar na memória dos grupos humanos enquanto um conjunto de significados conhecidos, relacionados ao desenvolvimento de um grupo de pessoas, de um povo. Também pode vir a influenciar outros coletivos sociais,

atravessando suas vidas e estar presente na diversidade do existir humano. Geertz (1973, p. 15) defende cultura como um conceito que

[...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Ao admitir essa concepção, podemos compreender que a produção e a construção das culturas pelos sujeitos sociais ocorrem nos âmbitos dos contextos em que vivem. Enquanto atores sócio-históricos que possuem seus repertórios culturais – realizando processos interpretativos e simbólicos – vão tecendo, com seus fazeres, sentires, saberes, ações que produzem significados em seu universo.

Para além do sentido polissêmico peculiar da cultura enquanto fenômeno humano, Hall (2003, p. 5) destaca o papel central da cultura presente na vida social, alertando que “[...] a expressão centralidade da cultura indica a forma como a cultura penetra na vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo [...]”. Dessa forma, justificando o lugar especial da cultura para uma mais abrangente compreensão do coexistir humano, sob o ponto de vista social, econômico e político.

Faz-se necessário considerar a cultura sob o âmbito da dimensão econômica, pois, mesmo sendo uma construção social, observamos que há, em determinados espaços/tempos, uma apropriação pelo mercado sobre uma determinada cultura. Sua popularização e exploração pelo setor econômico podem gerar renda a quem souber incorporá-la às práticas econômicas.

Na atual conjuntura de domínio do capital globalizado, quase todos os aspectos da vida são regulados por regras do mercado e, nessa perspectiva, vai sendo estabelecida uma relação entre o capital e as culturas. Enquanto fenômeno humano que atravessa significados e sentidos dos fazeres humanos, as culturas também expressam demandas de um grupo social e podem ser direcionadas como dispositivo para contestar a realidade, pois reúnem diversos objetivos que tecem a trama dos modelos econômicos e sociopolíticos. Santomé (2009, p. 168) considera a importância da cultura para os grupos humanos ao dizer:

[...] não podemos esquecer que qualquer comunidade humana trata sempre de salvar sua cultura, já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade. A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento etc.

Em um mundo globalizado como o que vivemos, no qual predomina o capital, cujo objetivo maior é sua expansão, exploração dos mais diversos produtos e serviços, vale tudo para aumentar, constantemente, lucros e padrões de consumo. Assim, Silva e Brandim (2008) alertam que essa cultura global homogeneizada foi pseudoconstruída ao longo da história da humanidade, posto que, na sociedade ocidental capitalista, tornar o outro inferior por sua diferença, embora pareça contraditório, é interessante, pois a cultura que massifica padrões necessita da diferença para que venha a prosperar.

Vale reiterar que culturas, identidade e diversidade cultural são resultados das construções sócio-históricas e, enquanto fenômenos humanos inter-relacionados, podem ser observados e estão nas diversas manifestações das diferenças entre grupos, povos e nações. As culturas são também observadas no interior dos próprios grupos, ao afirmarem suas tradições culturais, visto que, independente da condição socioeconômica e geopolítica, percebemos a necessidade do ser humano de cultivar as raízes culturais e identitárias dos seus grupos, posto que elas se constituem como sistemas semióticos, de significação que dão sentido às suas vidas.

Nesse modelo societal vigente, vivemos sob as nuvens de incertezas quanto ao futuro devido à opressão do processo de globalização que objetiva a homogeneização das identidades culturais, inferiorizando marcas de outras culturas (FLEURI, 2003). Desse modo, diversas contradições apresentadas à vida em sociedade requerem a existência do respeito às culturas em suas mais diversas expressões, identidades e espaços/tempos distintos.

Nesta busca de uma aproximação com a realidade cultural em torno da qual vivem os sujeitos sociais, recorreremos à percepção de cultura de Hall (1997, p. 40), quando afirma que “[...] toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas, e, dessa forma, reguladas normativamente pelos significados culturais”. Pontua, ainda, que a cultura “[...] nos governa – regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla [...]” (HALL, 1997, p. 39). Vemos que as culturas permeiam toda vida social e têm um lugar central na formação das identidades e das subjetividades e um caráter constitutivo das práticas sociais.

1.1.1 Identidade Cultural e Identidade Juvenil

A identidade é uma categoria que se refere à subjetividade do ser humano em conexão com as influências do mundo exterior que, no conjunto, conformam os modos de ser,

fazer e sentir de cada grupo, comunidade ou povo. Araújo (2010, p. 5) externa uma visão ampla sobre a identidade dizendo que “[...] é constituída de singularidade e de pluralidade, do uno(um) e do múltiplo(outro/s); se renova permanentemente na cadência rítmica e in-tensiva dos fenômenos do existir e co-existir [...]”.

É pertinente realçar o lugar das culturas dentro dessa tessitura sociopolítica, posto que, quando essas instâncias se mesclam, hibridizam-se, resultam em diversidade cultural, mas que também se constituem em identidade. Nesse sentido, como salienta Hall (2003, p. 8), “[...] devemos pensar nossas identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas [...]”. Somos seres que nos constituímos pelas referências do meio em que vivemos, as quais costuram o nosso existir.

Atualmente, há uma grande complexidade para compreender o sentido de identidade. Esse contexto é emergente por estarmos vivenciando uma crise estrutural – transformando as sociedades contemporâneas que se encontram cada vez mais fragmentadas – fazendo com que as identidades pessoais sofram também essas transformações. Nessa perspectiva, Araújo (2010, p. 6) afirma:

os processos de globalização, por mais que se imponham com suas pretensões totalitárias, no suceder do tempo, não conseguem dar conta de seu totalitarismo. Nos rasgos de suas contradições rebentam formas alterativas e alternativas de manifestações das vozes dissonantes que afirmam as feições da heterogeneidade.

Hall (2006, p. 12) anuncia uma concepção de identidade ao referir-se à sua dinamicidade: “[...] a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]”.

Desse modo, os seres humanos incorporam as experiências do espaço-tempo vivido com as quais se identificam e, assim, seguem se transformando ao longo de sua existência, no contexto em que estão inseridos. A identidade é uma dimensão dinâmica e, enquanto desdobramento das culturas, tem uma tendência constante à transformação, assim como à própria cultura que a constitui. Hall (2006, p. 13) apresenta uma concepção que complementa esta perspectiva, acreditando que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante

de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Sabemos que a identidade é construída nas experiências simbólicas e pelos sistemas de significados construídos no tempo vivido. Desse modo, o ser humano vai tecendo sua trajetória cultivada, construída e constituída pelos sujeitos sociais presentes através de uma memória coletiva e de uma lógica que vai sendo incorporada em meio às experiências compartilhadas em diversos espaços sociais que frequentamos.

As concepções contemporâneas de identidade configuram seu sentido polissêmico e móvel, distinto do conceito de um modelo de identidade nacional, como se fosse estático e não se renovasse. A identidade se amplia considerando as experiências vivenciadas em cada espaço/tempo, como também se afirma ou sofre repressão perante suas especificidades culturais. Assim, a tradição e renovação das identidades culturais demandam uma postura política para mobilização, reivindicação e reafirmação dos grupos identitários que disputam um espaço na sociedade por meio de novas forças e de novas relações em movimento nos dias atuais que, por muito tempo, foram silenciados.

Ao tratar sobre a questão das identidades culturais, Hall (2006, p. 21) traz uma reflexão quanto a esse pensamento afirmando:

[...] uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

A cultura é esse fenômeno dinâmico, constituinte da subjetividade e da identidade do indivíduo como ator social. Este, quando é desrespeitado, tende a mobilizar-se para ter afirmada a sua identidade, ou seja, reagindo aos processos socioculturais de um contexto específico na luta pelo reconhecimento de suas demandas.

Ao considerar que somos sujeitos idiossincráticos, diferentes uns dos outros, assim como os grupos ou povos existentes também o são, sobretudo por se estabelecerem laços sociais que se constroem na trama histórica da trajetória humana e de suas tradições, é preciso que haja o revigoramento das tradições culturais e identitárias que expressam as diferenças dos diversos grupos.

O processo de constituição da(s) identidade(s) cultural(is) e de seu reconhecimento torna-se uma seara complexa, pois, atualmente, as transformações culturais de um determinado grupo sociocultural ocorrem muito rapidamente a nível mundial e podem gerar reações positivas e negativas no interior da própria cultura. Essa perspectiva está presente no que Hall (2003, p. 8) compreende como “[...] interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivamos (dentro deles) [...]”. Essa realidade implica uma tomada de conscientização e de ação, uma mobilização política dos grupos que se sentem alijados quanto ao reconhecimento e afirmação da identidade cultural que os constituem.

Destarte, ao analisarmos as concepções de Araújo (2006) e de Hall (1997) diante dos processos de globalização e transformações da sociedade atual, vemos que apresentam pontos de concordância e contradições quanto às identidades. Tanto para Araújo (2006) como para Hall (1997), por mais que estes fenômenos se imponham, podem surgir formas alternativas de expressão da heterogeneidade, pois as identidades são formadas e transformadas constantemente.

Ao mesmo tempo em que Hall (2006) compreende que as identidades são formadas pelas interações do meio em que vivemos e pela cultura, transformando as identidades, para Araújo (2010), por mais que as identidades sofram influências do meio em que vivemos, pela imposição dos processos de globalização que se alimentam da homogeneidade, alterando e/ou transformando uma cultura, algumas manifestações resistem, afirmando a heterogeneidade.

Nesse íterim de influências do global sobre o local em meio a mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e políticas de percepções de mundo diversificadas, os processos identitários dos diversos atores sociais passam a ser discutidos, especialmente, dos jovens. Ampliou-se a noção de juventude como uma etapa de transição para a vida adulta, até porque os jovens vão alterando suas formas de encarar a vida pela necessidade de se autoafirmarem como adultos ou postergando sua adolescência.

Essas transformações a partir da segunda metade do século XX fizeram com que os jovens passassem a ter um novo comportamento perante a vida em sociedade, diferente das gerações passadas, o que pode ter influenciado a perceberem que estavam sendo excluídos enquanto cidadãos, tendo em vista seus interesses. O interesse pela cultura, pela arte, pela música trouxe para os jovens de classe economicamente baixa uma forma de se expressarem, de participar mais ativamente da política. Nesse sentido, as novas manifestações culturais dos jovens serviram como forma de contestação social e cultural e como identidade de uma nova categoria, a juventude (SPOSITO, 2003).

O processo histórico que deu maior visibilidade aos jovens a partir dos anos 1990 com a globalização trouxe como corolário a manifestação da cultura juvenil, não apenas como expressão estética, mas também como resistência a uma cultura mais conservadora. No contexto atual, em que as distâncias se encurtam no tempo e no espaço por esse mesmo processo de globalização e com o avanço das novas tecnologias, o jovem vai se adaptando melhor às novas configurações culturais, posto que as identidades são móveis e marcadas pela fragmentação (HALL, 2006). Assim, as identidades juvenis se constituem e externam diversas maneiras de ser jovem.

1.1.2 Diversidade Cultural e Culturas Juvenis

A diversidade cultural é um fenômeno que expressa as diferenças existentes entre povos e grupos humanos, assim como compreende as especificidades do contexto que podem absorver a imposição da geografia e do tempo. A questão do respeito à diversidade cultural emerge mais fortemente no espaço-tempo de relações de poder e do crescimento das desigualdades e das demandas sociais.

Para Bolzan (2016, p. 116), a “[...] diversidade cultural e a desigualdade social, apesar de serem conceitos distintos, têm uma ampla relação, quanto maior a diversidade cultural, maior a desigualdade social [...]”. Contraditoriamente, a diversidade de culturas, expressão de uma riqueza tão grande nas diferentes formas do existir e coexistir humanos, pode desencadear uma situação negativa de desigualdade entre grupos, povos ou nações.

Quanto à questão política, Canclini (2015, p. 42) afirma que as “[...] decisões políticas e econômicas são tomadas em função das seduções imediatistas de consumo [...]”. Nessa perspectiva, havendo uma maior diversidade cultural, diante da realidade atual que corta gastos destinados a políticas públicas, são menores as possibilidades de o Estado atender às demandas dos diversos grupos socioculturais, o que vem a gerar um desequilíbrio e, consequentemente, desigualdade social.

Dessa maneira, a desigualdade econômica e social da maioria da população mostra que, no jogo político pelo poder, são insuficientes as propostas, por parte do Estado, que atendam às necessidades básicas dessa parcela da população menos favorecida pelas políticas públicas, o que contribui para o aumento da pobreza e para a falta de acesso à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho etc.

A diversidade cultural, dessa maneira, pressupõe o reconhecimento das diferenças entre grupos, povos, nações e entre nós mesmos, como também requer uma discussão pelo seu reconhecimento e respeito quanto ao processo de mobilização para o atendimento de suas demandas. Araújo (2010, p. 9) ressalta que a diversidade cultural é

[...] a expressão da in-tensidade, do dinamismo e da polifonia dos fenômenos culturais, em sua complexidade e em seus tons mais diferenciados, mediante os fluxos tensoriais que os impulsionam, traduz as contradições, as tensões, dobras e torções que dão plasticidade a esse dinamismo e que podem fomentar os encontros e diálogos entre os diversos.

As identidades culturais envolvem os diversos grupos humanos em seus espaços/tempos distintos, por sua abrangência sociocultural, principalmente em grupos étnicos africanos, indígenas, latino-americanos e pessoas de classe com baixo poder econômico, bem como a questão da discriminação, gênero, sexualidade, religião, étnica, entre outras que angustiam parcelas da população em determinados contextos sócio-históricos.

No tocante à educação, percebe-se que, apesar do maior acesso, Gomes (2012, p. 692) cita o trabalho de Néstor López, que existe desde a década de 1990, como uma “[...] desaceleração do processo de escolarização vivido nos últimos anos e reinstala o desafio das desigualdades como elemento central da agenda educativa [...]”. Essa realidade gera desigualdades pela redução do processo de universalização da escola que apresenta um contexto de diversidade cultural e identitária, observados pela falta de recursos materiais, estruturais e pela baixa qualidade da educação, embora esse fosse um dos grandes objetivos.

Diante dessa realidade de baixa qualidade do sistema educacional, do abandono da escola pública e de um despreparo para acolher a diversidade, embora, atualmente, sejam criados espaços para discutir essas demandas sociais importantes, Gomes (2012, p. 688) afirma que,

[...] devido às pressões sociais, o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais e não mais vista como um "problema" começa a ter mais espaço na sociedade, nos fóruns políticos, nas teorias sociais e educacionais.

A importância de reconhecermos o outro, sua proximidade, suas forças em relação a nós, implica respeito aos diversos grupos existentes e suas peculiaridades e demandas, como também se relaciona à percepção da oportunidade do encontro com a alteridade, dentro e através

de comunidades culturais que necessitam dialogar entre si, por serem distintas, idiossincráticas, com suas percepções particulares sobre o mundo. Afinal, as comunidades culturais são formadas por seres humanos unos e múltiplos ao mesmo tempo. Observamos que essa diversidade promove construções interessantes nos sujeitos, ao aprenderem uns com os outros em suas diferenças, podendo não mais ser vista somente como um “problema”. Quanto à questão da diversidade, Araújo (2010, p.10), alerta:

[...] somos diversos, diferentes, mas somos também semelhantes na condição de sermos e de co-pertencermos à mesma raça humana. Creio que é, sobretudo, essa condição ontológica de semelhança e de diferença que nos impulsiona, que nos dispõe intensivamente para as possibilidades de encontros e de compartilhamentos com os outros, para os processos de co-aprendência e de coexistência.

Bhabha (2014, p. 21) compreende que essa diferença dos sujeitos necessita ser aceita, pois “[...] a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que busca conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica [...]”. Essa concepção da diversidade cultural existente no mundo deve ser considerada com sua devida importância e respeito, pois independente do lugar, não é aceitável pensar a sociedade humana como homogênea, mas sim por sua fluidez, pelo movimento e por novas formas culturais.

É mister percebermos como o processo de globalização impõe modelos culturais que desconsideram as culturas locais e nacionais, havendo necessidade de se produzirem ações que reflitam sobre esses modelos e que, mesmo sendo absorvidos, podem gerar novos exemplos culturais dissonantes e vir a exprimir as feições da diversidade cultural. A diversidade na perspectiva das minorias também pode representar a exclusão pela não aceitação da alteridade, pela desigualdade socioeconômica e geopolítica.

Por um lado, a diversidade dos grupos, das comunidades e dos povos, de costumes, de crenças, de saberes, de fazeres e de sentirem, concomitantemente, na perspectiva do dominador em relação aos povos dominados, é vista como inferior e não civilizada. Por outro lado, a diversidade serve também para que uma minoria poderosa e rica mantenha a dominação sobre as populações subordinadas como as indígenas, a exemplo do que sabemos ter sido a ação dos portugueses vivenciada na época colonial, no Brasil, em que se utilizou a própria cultura indígena para “manter sua diferença”.

Reiterando essa visão, Canclini (2015) realça que a cultura indígena era considerada como inferior e não civilizada pelo branco europeu. Essa concepção sobre a cultura dos nativos

do Brasil servia de justificativa para a violência utilizada para dominar e exterminar as populações indígenas.

No que tange à questão do respeito à diversidade, Santos (2006, p. 316) defende que “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza [...]”. Essa visão permite inferir que não podemos aceitar o preconceito, a discriminação, a exploração como algo natural; ao contrário, é necessário lutar pelo direito e pelo respeito à condição de sermos diferentes para que a igualdade de direitos seja respeitada, independente da condição socioeconômica ou étnica.

Considerando a relação entre culturas e diversidade cultural, reiteramos que as culturas estão na esfera do que pertence a humanidade em múltiplos espaços/tempos de nações, povos, grupos sociais. Nesse sentido, a diversidade cultural se manifesta nas diversas formas como cada povo, grupo, família estabelece suas atividades laborais, religiosas e suas relações sociais etc. Dessa forma, faz-se mister considerar transformações, continuidades, rupturas e variações que ocorrem ao longo do tempo para os sujeitos, pois tudo depende de experiências vivenciadas.

Essa perspectiva de variações, no que se refere à diversidade, encontra força na concepção de Abramowicz (2006, p. 12) ao defender que “[...] diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade [...]”. Vemos que, onde há diversidade, reside, especialmente, a diferença, não podendo gerar desigualdade ou exclusão, como também não se deve contrapor igualdade à diferença. Candau (2005, p. 19) esclarece a esse respeito que

[...] não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice.

É imprescindível compreendermos que o ser humano é caracterizado, concomitantemente, por singularidade e pluralidade, por ser uno e múltiplo. Portanto, enquanto seres heterogêneos, os humanos são marcados pela diversidade, por seus valores, por sua etnia, orientação sexual, atividades de produção, saberes, comportamentos, suas tradições; enfim, por suas demandas sócio-históricas e por tudo aquilo que tem vínculo direto com uma consciência sobre si e de seus desejos. De acordo com Jovchelovitch (2008), a tomada de perspectiva e de reconhecimento são, primeiro e principalmente, processos de descoberta da diversidade e da capacidade para viver com a pluralidade, renunciando, ao mesmo tempo, à onipotência de uma visão autocentrada.

Numa sociedade em que a presença do preconceito para com o outro é muito forte e, por vezes, gera conflitos, perseguições, desigualdade social, atitudes altamente desumanas, torna-se pertinente a busca por conhecimento, informação, educação e responsabilização dessas atitudes destrutivas. Assim, o outro, o diferente, necessita ser reconhecido pela alteridade e não pela desigualdade social, preconceito ou discriminação.

A diversidade cultural marca o mundo em que vivemos, o qual passa por processos intensos de transformações, rupturas socioeconômicas, políticas e culturais. Conscientes dessa diversidade cultural, como também da dinâmica que isso implica, sabemos como esse aspecto humano influi sobre as identidades individuais/coletivas e, principalmente, sobre os jovens, por sua facilidade de adaptar-se ao novo de acordo com os contextos que vão forjando e compondo suas identidades.

Os jovens representam diversidade cultural enquanto indivíduos que absorvem mais facilmente as transformações e os aspectos culturais da globalização e, assim, do espaço-tempo em que estão inseridos. Vale reiterar que os jovens são sujeitos sociais criativos, capazes de promover mudanças e transformações sociais, mas não podem ter sobre si a responsabilidade de mudar o mundo.

Os interesses dos jovens permeiam vários aspectos que os caracterizam pelo sentimento de pertencimento a um determinado coletivo social. Podem identificar-se como jovens do campo, da cidade, das periferias, pobres ou afortunados, religiosos, escolarizados, que se identificam em grupos artístico-culturais e familiares. Há uma diversidade de culturas juvenis, porém os jovens podem estar imersos em uma cultura mercadológica, de consumismo, muitas vezes ditado pela cultura virtual, através das redes sociais de comunicação (FERREIRA, 2015).

Destarte, diante da complexidade da diversidade cultural, faz-se mister uma compreensão das culturas manifestas por diversas formas dos fazeres, saberes, sentires do coexistir humano e de sua estreita relação com categorias como a identidade cultural e identidade juvenil, a diversidade cultural e cultura juvenil para conhecerem e compreenderem fenômenos como a educação e a cultura juvenil construídas e constituintes dos seres humanos nas suas relações sócio-históricas.

2 CULTURA JUVENIL E EDUCAÇÃO

O capítulo 2 tem como objetivo compreender a cultura juvenil a partir do entendimento do conceito de juventude, de sua cultura e em que aspecto, historicamente, essa categoria foi se constituindo enquanto grupo social que possui culturas próprias. Para isso, fez-se uma contextualização da educação brasileira, chegando ao momento de ampliação do acesso às camadas populares à escola e sua relação com a cultura juvenil no Ensino Médio da escola pública.

No Brasil, pesquisas recentes revelam uma situação preocupante quanto ao percentual de jovens que não estudam; ainda há o agravante dos que estudam e precisam trabalhar. De acordo com Corrochano e Ferreira (2008, p. 18), no Brasil,

[...] análise dos dados revela que 35.940.374 milhões de indivíduos, (66%) da população jovem de 14 a 29 anos estão no mundo do trabalho, trabalhando ou em busca do trabalho. Os que só estudam formam um contingente bem menor, de 11.212.957 (21%). E há 6.835.259 (13%) que não estudam, não trabalham e nem procuram trabalho.

Nesse sentido, conhecer os motivos que impulsionam o segmento da população jovem no Brasil a frequentar ou abandonar a escola, faz-se pertinente para compreendermos como a cultura juvenil e suas relações com a educação podem ser valorizadas e desenvolvidas no espaço escolar e, desse modo, desenvolver habilidades, competências e o protagonismo juvenil, favorecendo a aprendizagem significativa.

2.1 CULTURA(S) JUVENIL(IS)

A compreensão da cultura juvenil ou culturas juvenis, fenômeno social recente, está no âmbito da complexidade pela sua heterogeneidade, assim como tudo que diz respeito à(s) cultura(s). Desse modo, faz-se necessário (re)conhecer as diversas concepções sobre o que pode ser compreendido como cultura juvenil e juventude.

A cultura juvenil é toda cultura própria do jovem, expressa por meio da linguagem, da estética corporal, do vestuário, da música, da dança, da poesia, do teatro, religião etc. que realce suas demandas enquanto sujeitos sociais de direitos. A juventude, então, seria reconhecida, mais amplamente, como um período da vida que vai do início da adolescência até a vida adulta, compreenderia o período entre os 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos (BRASIL, 2013).

Faz-se pertinente, para uma reflexão mais ampla, buscarmos alguns dos sentidos que as expressões, tanto da cultura juvenil quanto da juventude, podem compreender, visto que o termo engloba diversos significados e sentidos, como também conhecer suas origens enquanto fenômeno social singular e, ao mesmo tempo, plural.

Quanto à origem etimológica, o termo juventude vem do latim *juventus*. Para os romanos, era o nome de uma deusa pagã que protegia os jovens. Para os gregos, a juventude era representada por Hebe, a donzela consagrada aos trabalhos domésticos. De acordo com Brandão (2008), significa, em *stricto sensu*, “puberdade, vigor, juventude”. Brandão (2008, p. 484-485) realça, ainda, que Hebe

[...] é a filha de Zeus e de Hera, e, por conseguinte, irmã de Ares e Ilítia, Hebe é a personificação da Juventude. [...] Quando da apoteose de Hércules e de sua reconciliação com Hera, Hebe se casou com o herói, simbolizando, assim, o acesso do filho de Alcmena à juventude eterna.

Percebe-se que, assim como na sociedade grega antiga, na mentalidade contemporânea e numa concepção do pensamento sociológico atual, a ideia de juventude está muito voltada para um período da vida, uma etapa etária. Naquele contexto sociocultural, o indivíduo jovem representava força e capacidade de fertilidade. Guimarães e Grinspun (2008, p. 4) buscaram encontrar as origens do termo juventude, informando-nos que

[...] na clássica sociedade greco-romana, as tradições culturais destacam a figura da deusa grega Juventa, que era invocada durante a cerimônia que oficializava a troca da roupa simples dos mancebos pela clássica toga, como indicativo de ingresso na vida adulta. De acordo com a cultura desta sociedade, a deusa Juventa simbolizava uma abstração, um mito criado para justificar mudanças ocorridas ao longo dos séculos. Portanto, nesse sentido, alguns estudiosos arriscam-se a dizer que a juventude é uma invenção da sociedade e limitam-se a distinguir somente as fases da infância, da vida adulta e da velhice.

É necessário reiterar que, nas sociedades antigas, como a grega e a romana, a concepção de juventude estava associada aos homens. As mulheres só vivenciavam a condição juvenil muito tempo depois. Dessa forma, Corti e Souza (2012, p. 11-12) realçam que

[...] na Grécia arcaica, os jovens eram representados, sobretudo, pela classe dos guerreiros, provenientes da nobreza. O corpo e o treinamento físico ocupavam lugar de destaque na vivência dessa condição juvenil. [...] A Roma antiga classificava os grupos etários em infância que durava até os 15 anos; a adolescência, dos 15 aos 30; e juventude, dos 30 aos 45 anos. Havia um grande prolongamento da adolescência e

da juventude em relação a nossa concepção mais moderna (CORTI e SOUZA, 2012, p. 11-12).

Diante das concepções trazidas pela mitologia greco-romana sobre a juventude, é oportuno perceber que esta é um período da vida do ser humano a englobar uma série de mudanças psicológicas, físicas, sociais, afetivas, nos modos de viver e conviver, como em todas as sociedades. Nesse momento peculiar, o jovem muda a sua forma de ver o mundo por se tratar de um tempo da vida em que busca impor sua identidade, como também reagir às imposições do mundo adulto e da vida em sociedade. Na perspectiva de reconstrução histórica do termo juventude, Guimarães e Grinspun (2008, p. 1-2) afirmam que

[...] por volta do século VI e VII, na Idade Média, as delimitações começavam a assumir características etárias, definidas como: infância (de 0 a 7 anos), puberdade (de 8 a 13 anos), adolescência (de 14 a 21 anos) e juventude (de 22 a 30 anos). A partir do século XVIII, com J. J. Rousseau, começa a surgir, então, uma visão mais sociológica da juventude, e a principal característica atribuída aos jovens, neste período, é, segundo Ortega y Gasset (1987), identificada em uma figura que somente executa as velhas idéias (*sic*) implantadas pelos adultos, afirmando não “[...] a sua juventude, mas princípios recebidos”.

Atualmente, existe uma preocupação entre pesquisadores e profissionais de diversos campos voltados para os estudos da juventude sobre a relação de aspectos econômicos, educacionais e socioculturais que envolvem esta categoria. A teoria sociológica da juventude se encontra num dilema para encontrar uma concepção que traduza uma imagem coerente da juventude e oscila entre a homogeneização e heterogeneidade dessa categoria. Nessa perspectiva, Pais (1990, p. 140) acena que

[...] a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituída por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida – aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários; [...] a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc.

Pode-se inferir que existe uma concepção sociológica de juventude a tratar a categoria enquanto fenômeno biológico e heterogêneo que reflete seus interesses e sua condição social. Enquanto o primeiro considera como um tempo da vida dos sujeitos sociais, o

componente heterogêneo toma valores culturais para a questão da reprodução das classes sociais.

A concepção de Bourdieu (2003, p. 113), em uma análise sociológica sobre juventude, ressalta que a “juventude” é apenas uma palavra, posto que a “[...] idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável [...]”, visto que se fala do jovem como um coletivo com desejos comuns a uma idade biológica também comum. Contraditoriamente, vale compreender que existem diversas formas de ser jovem ou de viver a juventude. Essa concepção se assemelha a de Pais (1990).

Mediante investigação sobre o tema “juventude”, estudos como de Guimarães (2008) e Corti e Souza (2012) permitem-nos perceber que essa categoria foi sendo construída e amadurecida pela sociedade humana como momento da vida com certas peculiaridades. Sendo assim, torna-se pertinente seu estudo para ampliarmos nosso leque de referências sobre o jovem, pois vivemos num mundo humano, no qual tudo, para além do mundo natural, é construído socialmente, expressando a necessidade de sobrevivência, de adaptação ao meio, de uma construção histórica pelos sujeitos sociais, enquanto resultado de novas condições sociais, de um mundo em constante transformação. Na trajetória da construção da noção de juventude, Guimarães e Grinspun (2008, p. 2) ratificam que

[...] somente ao fim do século XIX, surge, nas classes burguesas, o termo adolescência, como o resultado de uma sociedade capitalista e industrializada, com a intenção de demarcar o início da segunda infância, definindo a idade para além dos 13 anos. Esta sociedade caracterizou uma juventude que almeja a maturidade precoce, chegando a envergonhar-se de sua condição juvenil.

Essa perspectiva de juventude corrobora com a concepção de Corti e Souza (2012, p.14), para os quais jovens eram aqueles “[...] indivíduos que participavam em condição privilegiada das novas possibilidades abertas pelo desenvolvimento capitalista – principalmente a de protelar a entrada na atividade produtiva, dedicando um período da vida à sua formação”.

Ainda na perspectiva de Corti e Souza (2012), podemos inferir que a noção ou percepção da juventude surgiu ligada às classes altas e ao serviço militar (na Antiguidade) e pela ampliação da vida escolar, sendo que os indivíduos pertencentes às classes economicamente baixas foram excluídos, assim como as mulheres. Estas não frequentavam nem a escola nem o serviço militar. Só recentemente, com as mudanças sobre o lugar social da mulher, a condição de juventude passou a incluí-las.

A juventude, na análise de Dayrell (1999, p. 4), não é um momento “[...] com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta [...]”. Desse modo, no processo contínuo de desenvolvimento do ser humano, novas e diferentes categorias sociais surgem, como criança, idoso, posto ser a juventude uma construção histórica, uma categoria que se pode conceber para além de uma fase da vida humana.

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) estabelece e, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que juventude é uma fase que vai dos 12 aos 18 anos. Entretanto, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), sob a Lei Federal 12.852, de 5 de agosto de 2013, fruto da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) da Juventude (BRASIL, 2010), define, em seu art. 1º, inciso I, que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. As duas leis estabelecem uma relação dialógica necessária à compreensão desse período e dessa categoria social.

O Estatuto da Juventude é resultado das discussões por demandas da sociedade sobre a juventude em espaços instituídos e instituintes; estabelece e legitima, como sujeito de direitos, as jovens e os jovens que serão garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, pois o jovem é um ser com direitos e deveres.

Nesse sentido, a juventude pode ser entendida, de forma geral, como um momento da vida de transição da adolescência para a idade adulta, embora existam adultos que são eternamente jovens. A isso, Pais (2006) denomina de “atitudes performativas” no cotidiano. Esses limites de idade não são fixos, visto que muitos não têm direito à infância, a serem crianças, necessitando trabalhar cedo. Assim, a juventude começa bem precocemente e, no que se refere às expectativas de vida que aumentam, acabam sendo postergadas, muitas vezes, pela desestruturação no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que ser jovem ou estar na juventude envolve formas performativas, expressão utilizada por Pais (2006) para se referir às várias formas como o jovem reage em oposição ao mundo dos adultos, seja pela socialização ou pela expressividade (performances). Essas atitudes são diversas e distintas. Desse modo, as culturas juvenis, segundo Pais (2006, p. 7) são “[...] culturas performativas, que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituídos os cotidianos juvenis [...]”. As culturas juvenis necessitam ser visualizadas de diferentes maneiras, pois também assumem performances peculiares em cada tempo e espaço, estando, continuamente, em transição. Sobre essa capacidade de adaptação dos jovens, Corti e Souza (2012, p. 20) consideram que

[...] a sintonia dos jovens com os processos de mudança aparece sob duas formas principais: 1) Integração à sociedade: os jovens apresentam maior facilidade para se adaptar às mudanças frenéticas da sociedade moderna (uso das novas tecnologias, adesão às novas profissões) e capacidade de propô-las, seja no campo cultural, social ou político). 2) Ruptura com a sociedade: maior tendência para questionar a ordem social, seja por meio dos movimentos juvenis de contestação, seja por condutas transgressoras e desviantes.

Estamos vivendo um momento em que as estruturas societais se revelam inconstantes, descontínuas, em meio às suas permanências e rupturas, em profunda oscilação e incerteza quanto ao nosso futuro e ao das próximas gerações. Essa crise impulsiona, de certa forma, o jovem para viver o presente, movido, especialmente, por seus anseios, desejos quanto à sua vida pessoal e profissional. De acordo com Pais (2006, p. 9),

[...] nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Temporalidades zigzagueantes e velozes, próprias de uma sociedade dromocrática⁴, na qual os tempos fortes se cruzam com os fracos e, em ambos, se vivem os chamados contratempos.

Percebemos que essa incerteza, mediante os acontecimentos da vida, vem afetar a juventude, externando-se, muitas vezes, no desejo de se rebelar, ultrapassar e transgredir os ditames de uma sociedade excludente, capitalista e globalizada. Muitas vezes, essa incerteza quanto ao presente e ao futuro é o que baliza o comportamento entendido como “rebelde” e de “resistência” da juventude contemporânea, impulsionando-a na imersão em outros mundos, que talvez não seja o mundo dos adultos. Neste, como no dos jovens, a marca da incerteza contemporânea prevalece e, muitas vezes, o jovem não encontra lugar no alvorecer que se apresenta desigual socioeconomicamente devido à crise estrutural que permeia a sociedade capitalista e globalizada.

Na percepção de Pais (2003, p. 31), “[...] os problemas que, contemporaneamente, mais afetam a juventude – fazendo dela, por isso mesmo, um problema social – são corretamente derivados da dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho [...]”. Nessa trama de desestruturação socioeconômica, vivida com um turbilhão de situações problemáticas nos diversos âmbitos da vida humana, o jovem precisa sobreviver e encontrar o seu lugar, o

⁴ Dromo era o nome dado pelos gregos a terrenos destinados a corridas e a vários exercícios olímpicos, bem como a certas avenidas em frente de templos. É um elemento grego de composição de palavras que exprime a ideia de andamento, corrida.

qual não é definitivamente aquilo denominado de um ‘porto seguro’, pois, em virtude das necessidades, pode mudar a qualquer momento.

Na tentativa de sobreviver em um mundo que parece não reservar um espaço para os jovens, muitas vezes estes buscam refúgios em espaços virtuais ou, como declara Pais (2006, p. 12):

[...] as “realidades virtuais” permitem que, em sociedades dominadas por um desemprego juvenil estrutural, muitos jovens se envolvam em “alucinações virtuais”, “drogas virtuais”, “ociosidades virtuais”, “sociabilidades virtuais”, “aprendizagens virtuais” – enfim, realidades que não deixam ser simplesmente porque são virtuais.

Nessas fugas, é possível observar que jovens constroem uma “carapaça”, muitas vezes blindando-se da realidade, do mundo, seja através das vestimentas ou da prática de atividades lúdicas e artísticas como a música, a dança, o teatro, a pintura. Assim, os jovens objetivam reagir à imposição dos modelos do mundo dos adultos que não comportam as suas subjetividades e identidades.

Na tentativa de se proteger, ser respeitado e expressar suas necessidades para uma maior integração social em amplos aspectos da vida, no que se refere à sua etnia, profissionalização, educação, sexualidade, arte, religião, meio ambiente, o jovem vai se constituindo como categoria com suas demandas próprias. Concomitantemente, esse desenvolvimento demonstra seus anseios de se afirmar através de uma estética corporal, moral, artística, religiosa e social.

Nesse contexto de intensas transformações das diversas formas e possibilidades de viver e conviver no mundo, a cultura juvenil, expressão própria do jovem ou dos jovens, pode externar suas idiossincrasias, seus desejos e demandas, bem como suas percepções sobre a realidade e o mundo. Diante desse cenário, os jovens necessitam não só de espaços formais de aprendizagem e socialização, como também de espaços não formais, religiosos, de grupos culturais, de rua, enfim, de outros espaços de acesso à cultura.

Para Dayrell (2008, p. 187), “[...] as culturas juvenis representam modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo [...]”. É mister compreender que os conceitos de cultura juvenil e de juventude são categorias historicamente construídas e, por serem dinâmicas, modificam-se conforme as condições sócio-históricas e culturais. No decorrer do tempo, a juventude passou a ser compreendida como um

fenômeno plural, por existir e ser construída, constantemente, de diversas formas e de se vivê-la. Os estudos sobre essas categorias as transformaram em campos de pesquisa e podem contribuir para que os jovens se reconheçam como sujeitos.

Na contemporaneidade, o conceito de juventude precisa ser repensado e redefinido, pois compreende uma diversidade cultural e social bastante complexa. Até mesmo pela noção de idade, é muito complexo definir quem é o sujeito jovem que esse segmento social agrega. Para Brenner e Carrano (2014, p. 1225), o “[...] jovem é o agrupamento social compreendido entre 15 e 29 anos [...]” e esse entendimento dialoga com o que estabelece o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Podemos compreender essa concepção da categoria juventude como um espaço de tempo humano que abrange a adolescência e se estende por uma parte da vida adulta.

Nesse aspecto, uma escola que atenda jovens do Ensino Médio deverá estar conectada com os interesses de seus educandos, buscando oferecer experiências significativas de acordo com as necessidades dos estudantes da escola pública, pois, conforme assevera Sposito e Souza (2014, p. 43), “[...] a qualidade da escola se define, sobretudo, pela sua capacidade de absorver e de manter o maior contingente possível de jovens que possam cultivar uma relação significativa com a instituição educativa”. Para que isso ocorra, é necessário pensar sobre os sujeitos que a compõem para que se sintam parte da escola.

Em nível nacional, oferece-se o Ensino Médio em cursos técnicos profissionalizantes e de formação geral e, em torno dessas duas categorias, tem sido construído um debate que coloca em evidência a escola a serviço das classes mais favorecidas, deixando os jovens das classes populares à margem de inúmeras oportunidades de desenvolvimento profissional.

A formação do cidadão para o mundo do trabalho é apenas uma das prerrogativas anunciadas pela LDBEN 9.394/96, apontada no artigo 35, inciso II. Considerando que o “jovem é o agrupamento social compreendido entre 15 e 29 anos” (BRENER e CARRANO, 2014, p. 1225), pode-se inferir que a maioria das matrículas do Ensino Médio é constituída por pessoas que fazem parte desse grupo, estando, portanto, propensas às demandas tecnológicas da sociedade atual conectada, internetizada.

Pais (2003) compreende que as trajetórias dos jovens envolvem uma temporalidade no que se refere aos seus projetos para o futuro, porém estas são diversas, tanto individualmente como socialmente dentro do universo juvenil. Mediante essa visão, as expectativas do jovem operário quanto ao seu futuro pessoal são de esperança. Desse modo, Pais (2003, p. 241) reitera que “[...] em contrapartida, para o jovem operário, a hipótese de emigração leva-o a admitir a

possibilidade de estar bem instalado na vida entre os 40 e os 55 anos; mas é notório o receio com que, a partir desta idade, encara as etapas finais da vida [...]”.

Em uma sociedade globalizada e capitalista como a atual, a inserção do jovem no mercado de trabalho para prover suas necessidades é mais intensa, por ser cada vez mais competitivo diante de uma realidade de desemprego mundial. Nesse sentido, com a crise global, há necessidade de profissionais mais hábeis e capacitados para atender às exigências de um mercado atrelado ao consumo, às tendências e modismos globalizados que estão em constante transformação. Silva (2012, p. 1) informa que:

[...] se por um lado, os dados estatísticos atuais informam a expressiva queda da taxa de desemprego, o aumento do emprego formal e protegido pela legislação, redução do peso do trabalho doméstico na absorção dos jovens e também diminuição do trabalho não remunerado, por outro também demonstram que ainda é alta a taxa de informalidade comparada aos adultos e que, a elevação do emprego, observada no período 2004-2008, não alterou significativamente a situação de desemprego entre os jovens: estes representando o segmento mais desempregado entre os demais grupos etários.

Historicamente, no Brasil, a inserção do jovem no mercado de trabalho, principalmente das regiões distantes mais industrializadas, esteve marcada por condições precárias e menos remuneradas. Para Santos e Gimenez (2015), no Brasil, entre as décadas de 1980, a taxa de participação dos jovens era de 40% no mercado de trabalho. De acordo esses estudiosos, nas décadas de 1980 e 1990, as fortes crises econômicas internacionais desestruturaram as relações de mercado e de trabalho. Como consequência, a taxa de “desemprego entre jovens com idade entre 15 a 24 anos era de 25,3%” (SANTOS e GIMENEZ, 2015, p. 156). Essa situação poderá afetar, especialmente, os jovens, posto que, até 2013, estavam em melhores condições financeiras, principalmente os de famílias carentes com políticas públicas para transferência de renda, entre outras questões que favoreciam a redução do trabalho infanto-juvenil, como a permanência dos jovens na escola.

Essas diversas questões sobre o trânsito juvenil, tanto no espaço escolar quanto fora, são fundamentais para a compreensão de uma cultura juvenil e, concomitantemente, para uma inserção mais ampla do jovem que vivencia um ciclo de vida tão importante e decisivo na constituição de sua identidade cultural, social e cidadã na contemporaneidade, pois os jovens estão muito mais expostos nos conflitos sociais.

Em uma sociedade tão conturbada por crises estruturais profundas, a juventude precisa ser repensada, exigindo um olhar e um ouvir mais atento aos seus anseios, tanto no que se refere à formação humana para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, quanto

cidadã, por ser uma fase peculiarmente humana que expressa esse tempo da vida do sujeito, social e culturalmente.

Dessa maneira, faz-se oportuno lembrar que o conceito do que é juventude mostra-se dinâmico e mutável e, ao mesmo tempo, não se encerra por uma determinação temporal e social, pois pode ser mais prolongada ou mais curta, começar mais cedo e terminar mais tarde, considerando as trajetórias biográficas dos sujeitos (CORTI e SOUZA, 2012; DAYRELL e CARRANO, 2014).

É fundamental compreender que instituições como a família e a escola não estão conseguindo, em sua totalidade, promover a entrada do jovem que sai do Ensino Médio no mercado profissional. A juventude, por seu caráter dinâmico em se adaptar às novas condições socioculturais, por sua força e desprendimento, tem poder de transformação social. Família e escola, mesmo com suas fragilidades, são importantes agências socializadoras e podem contribuir para estimular e desenvolver a autonomia criativa do jovem como protagonista da sua vida e sujeito de transformação da sociedade que está posta atualmente. Nesse sentido, Laranjeira (2016, p. 119) ressalta que

[...] ao tomarmos a juventude como categoria social, admitimos a sua posição na ordenação da sociedade, não como mera passagem para a vida adulta, mas como grupo que tensiona os espaços sociais e geracionais, numa conjuntura em que as formas de participação, os cenários políticos, a organização do trabalho se transformam rapidamente.

Nesse sentido, no que se refere ao jovem e ao seu poder de organização para a transformação social, temos diversos exemplos, como o movimento tunisiano, ocorrido entre dezembro de 2010 a janeiro de 2011. É importante refletir sobre a origem do movimento que, segundo Bartkowiak e Fonseca (2017, p. 69), “[...] iniciou-se em dezembro do ano de 2010, com a manifestação do jovem tunisiano, Mohamed Boauzizi, que, ao atear fogo em seu próprio corpo, mostrou-se desesperado pela falta de oportunidade para os jovens de seu país [...]”. As manifestações na Tunísia culminaram com a saída do presidente Zine el-Abidine Ben Ali, o qual ocupava o cargo desde 1987. Bartkowiak e Fonseca (2017, p. 79) também ressaltam que “[...] as notícias da renúncia de Ben Ali se espalharam rapidamente pelo Egito, mas não graças à cobertura da mídia tradicional, estatal, que era relutante em fazer a cobertura dos protestos na região e, principalmente, no Cairo (capital egípcia) [...]”.

A partir desse período, houve uma série de manifestações em países do Oriente Médio e Norte da África. Com suas peculiaridades em cada espaço/tempo, as manifestações

exigiam a renúncia dos governos ditadores que estavam no poder há décadas. O movimento teve grande participação dos jovens por meio das redes sociais, convocando a população a sair às ruas para protestar contra o regime ditatorial em vigor. Os manifestantes tunisianos, como no Egito, “[...] exigiam mudanças no regime político, os jovens lutaram por maior liberdade e democracia política [...]” (LARANJEIRA, IRIART e RODRIGUES, 2016, p. 120). Assim, a onda de protestos resultou na renúncia do presidente Hosni Mubarak, em fevereiro de 2011, que estava no poder há quase trinta anos.

Esse poder de protagonismo criativo, aqui compreendido como atitude, ação criativa advinda da espontaneidade mediante a busca de solução para uma demanda na qual o jovem trabalha, coletivamente, visando à transformação social, pode ser verificado nesse contexto. Partindo dessa perspectiva, percebemos que a juventude vem deixando suas marcas na história brasileira. Essa atitude também foi sentida nas manifestações dos “Caras Pintadas” e pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992. Outro exemplo dessa performance protagonista pôde ser percebido nos protestos em 2013, os quais, de início, reivindicavam a redução do preço da passagem de alguns transportes coletivos urbanos.

Sobre esse aspecto acima, Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016, p. 120, grifo dos autores) declaram: “[...] no caso brasileiro, o aumento da tarifa do transporte urbano foi *a faísca* que se alastrou para tantas outras demandas (educação e saúde pública de qualidade; moradia, locomoção na cidade, segurança etc.) [...]”. Os protestos convocavam a população pelas redes sociais e se transformaram nas maiores manifestações recentes do país, levando uma parcela muito grande da sociedade às ruas.

Nesse sentido, precisamos compreender que a cultura juvenil tem um poder muito grande no sentido de buscar, lutar por seus interesses e pelos da comunidade na qual está inserida. Igualmente, Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016, p. 121) explicitam que

[...] em face de uma socialização integradora, no sentido da adequação social, podemos entender as culturas juvenis como autonomia criativa, que visa ao protagonismo, no seu sentido de diferenciação e de participação social [...].

É oportuno realçar que a juventude é uma categoria construída social e culturalmente, portanto sofre as influências do meio onde está inserida e, dessa maneira, a forma como nossa sociedade, a família e a escola tratam essa categoria e suas demandas pode torná-la forte ou fragilizada, como transformá-la em um novo agente de ação no contexto social em que vive. Iriart e Laranjeira (2017a, p. 30) concordam com Pais (2005) ao esclarecerem que:

[...] é preciso reconhecer as culturas juvenis como formas reativas de instituir expressões mais libertárias de existência nas margens da cultura hegemônica, como um “território de crítica aos poderes pré-estabelecidos”, reivindicando formas de pertencimento menos normativas, com direitos às diferenças e expressas em múltiplas formas de pertencimento.

As culturas juvenis expressam a reação dos jovens que lutam por seus direitos e dos coletivos sociais que foram internalizados ao longo do tempo como necessidade em contextos históricos e culturais específicos, em que demandas destes segmentos requerem atitudes, ações para serem efetivadas. Desse modo, o jovem precisa ser considerado como ator social, no espaço escolar e estimulado a participar das atividades cotidianas, dialogando com o corpo gestor e docente, participando e planejando, coletivamente, da proposta pedagógica da instituição escolar, para, dessa maneira, desenvolver a capacidade de construir conhecimentos.

Dessa forma, a cultura juvenil requer atenção com experiências educacionais que estejam direcionadas aos jovens estudantes do Ensino Médio, pois a cultura escolar não pode se sobrepor à cultura juvenil; ambas precisam dialogar entre si.

2.2 EDUCAÇÃO E CULTURAS JUVENIS

A educação é um processo de formação humana em qualquer tempo e espaço para construção, afirmação, transmissão dos saberes e das culturas construídos pelos sujeitos sociais em diversos contextos sócio-históricos de uma comunidade, povo ou nação, por meio da linguagem, a cada geração. Portanto, a educação tanto produz sujeitos quanto é produzida por eles. A cultura, por sua vez, reflete o modelo de educação adotado por esta ou aquela sociedade num determinado espaço/tempo mediante os significados atribuídos às construções cotidianas desta mesma sociedade.

Através dos conhecimentos construídos no decorrer da existência humana, a educação busca produzir, junto aos homens e mulheres, um arcabouço cultural constituído de valores, costumes, crenças, modos de ser e estar no mundo, vinculados a diferentes contextos históricos e socioculturais para lhes permitir viver em sociedade de maneira humanizada. Assim como a cultura e a categoria da cultura juvenil, a educação deve ser compreendida também como uma construção, um processo contínuo de formação do ser humano.

Sabemos que vivemos numa sociedade marcada por profunda desigualdade social que está presente no acesso à saúde, ao transporte, à segurança, à educação, à moradia etc., e também pela ausência de políticas públicas voltadas para atender a cultura juvenil, especialmente para a cultura juvenil na escola. Por isso, faz-se pertinente compreender a necessidade de o jovem estudante da escola pública ter espaços que permitam expressar e valorizar sua cultura, seja em nível local, regional ou nacional.

Nesse veio reflexivo, observa-se que para o jovem vir a ser integrado nos meios em que vive faz-se necessário conhecer suas origens, o seu lugar social, suas condições socioeconômicas, bem como as profundas transformações socioculturais dos últimos tempos.

A história da educação, no Brasil, segundo o modelo ocidental, tem sua origem com a colonização portuguesa, por volta de 1549, com Tomé de Souza, então governo-geral, que fundou a cidade de Salvador, com a ajuda dos jesuítas. A educação para a colônia tinha como pressuposto a catequização, o ensino da cultura europeia e da Língua Portuguesa aos indígenas, ou seja, era o projeto de aculturação da população ameríndia que exigiu disciplina, organização e um esforço muito grande por parte dos jesuítas na concretização dos objetivos da Coroa e da própria Companhia de Jesus. De acordo com a concepção defendida por Cardoso (2003, p. 200) a “[...] escola pública brasileira, em sua forma e função, foi concebida em Portugal, em consequência da política reformista ilustrada levada a efeito no reinado de D. José I (1750-1777) e capitaneada por seu poderoso ministro, o Marquês de Pombal [...]”.

O desmonte da escola, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, fez nascer a escola pública na colônia, que seria regida pelo novo projeto português, sob as determinações do Marquês de Pombal e ficaria a cargo do Estado para aqueles que pudessem ser assistidos por ela, ou seja, um número bem reduzido da população. Cardoso (2003, p. 202) também declara que

[...] a escola era uma unidade de ensino com um professor. O termo escola era utilizado com o mesmo sentido de cadeira, ou seja, uma aula régia de gramática latina ou uma aula de primeiras letras correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola. Cada aluno frequentava as aulas que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas. As aulas eram dadas na casa do próprio professor e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento como local de ensino. Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse.

No período do Brasil colonial e durante o Império, quase não houve espaço para a educação. O ensino secundário visava preparar para os cursos de nível superior. O Ensino Médio ficou sob a responsabilidade dos “[...] liceus voltados para a educação masculina e as

escolas normais que visavam à educação feminina e o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro [...]” (SANTOS, 2010, p. 4). Nesta unidade, a educação era destinada às elites burocráticas e latifundiárias nas capitais dos estados.

Até o início do século XX, durante a República Oligárquica, não houve mudança na realidade educacional do país, pois o Brasil chegou ao final do Império com aproximadamente 85% de sua população analfabeta. Anísio Teixeira foi nomeado, em 1924, Inspetor Geral de Ensino da cidade de Salvador (NUNES, 2010). Nesse contexto, ele vem nos dar a dimensão do descaso para com a educação, no Brasil, naquela época. Sobre a triste realidade da educação no país, Nunes (2010, p. 17) afirma que

[...] as poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. [...] o professor custeava, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as “cadeiras”. O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor o adquiria. Cabia ao aluno fornecer as cadeiras e mesas improvisadas, com barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouraçadas ou tecidas a junco.

De acordo com Nunes (2010), Teixeira buscava um movimento em direção à reconstrução educacional do seu tempo, ou seja, de reforma da escola pública brasileira. Naquele contexto, primeira metade do século XX, Teixeira (2000) reflete essa concepção de reforma educacional, quando se refere à juventude, ao ressaltar que

a transformação por que passou a juventude atual, nos seus métodos de vida, nos seus costumes, nas suas aspirações e nas suas coragens de ação, é interpretada como uma singular crise de caráter. A nova geração está perdendo a forte marca da antiga disciplina, solidez e segurança que fazia a honra da geração estável, conformada e cumpridora de deveres que foi... a geração anterior. E não falta quem culpe a escola... [...] A velha autoridade dos mestres já não é a mesma, se é que existe ainda. A própria autoridade dos livros começa a ser posta em dúvida (TEIXEIRA, 2000, p. 14-15).

O contexto em que Teixeira (2000) buscou fazer uma reforma educacional foi a primeira metade do século XX, há quase cem anos. Mesmo assim, vemos que a problemática da educação pública, no Brasil, continua muito atual, ainda que hoje seja garantida por lei a universalização do ensino gratuito e obrigatório. Por sua vez, a escola, atualmente, constitui-se num espaço de conflitos onde professor e educando podem dialogar sobre as questões que permeiam o ambiente escolar e a aprendizagem.

Desse modo, percebe-se que não houve investimento na construção de escolas públicas de forma equitativa durante o Segundo Reinado brasileiro e isso era uma exigência ao final do Império, ou seja, exigia-se a democratização da escola pública na República, porém, nos primeiros quarenta anos republicanos, não houve melhoria nem investimento que promovessem essa democratização.

A educação básica no Brasil, ao longo de sua história, volta-se para atender aos interesses externos, privilegiando a classe dominante, posto que o objetivo é a quantidade, e não a qualidade e, assim, ignora as demandas da classe popular e de uma sociedade democrática marcada pela diversidade cultural, não conseguindo manter o estudante dos anos finais da educação na escola. De acordo com Weber (2015, p. 49), “[...] o Brasil, à semelhança de países do mundo ocidental, teve o exercício da docência nos anos iniciais da escolarização avocado pelo Estado [...]”.

Entre 1920 a 1980, a tônica do governo brasileiro era suprir a carência de professores. Embora constasse nas Constituições do Brasil, não havia preocupação em, efetivamente, promover a democratização da escola pública. A partir dos anos de 1990, iniciou-se um novo ciclo na política para educação, pois tal instituição iria promover um maior acesso a ela em todos os níveis. Essa ampliação gerou mudanças quanto ao público de jovens estudantes. Outrora, observava-se um acesso maior das classes altas e médias da sociedade. Depois, a instituição escolar passou a receber um número maior de educandos em condição de pobreza, um grupo heterogêneo marcado pela desigualdade do contexto socioeconômico em que vivem.

Considerando a democratização da escola pública e, desse modo, o aumento do acesso das classes populares à escola, no que tange ao plano da educação básica, Frigotto (2011, p. 246, grifo do autor) afirma que

[...] além dos fundos terem prazo de validade, no caso do FUNDEB, ampliou-se, positivamente, o universo e o atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente os recursos. Atende-se mais com menos. O que vigora é uma fórmula para atender à *clausula pétrea* do capital na sua intenção de contar com uma fatia gorda do fundo público com garantia de seus negócios...

É importante ressaltar que o investimento é pouco no Ensino Médio, etapa da Educação Básica que apresenta altos índices de evasão, repetência e baixa qualidade, talvez porque o currículo escolar não seja tão atrativo para o jovem estudante e a cultura juvenil, no Ensino Médio, não seja tão valorizada. Essa realidade poderá influenciar nos índices negativos

atuais, pois o jovem estudante das camadas populares não consegue estabelecer uma relação dialógica entre seus interesses e os da ensinagem no espaço escolar. Além disso, há o problema da distorção idade-série. Pelo Censo Escolar (INEP, 2016, p. 21), observamos que

[...] a evolução positiva das taxas de aprovação nos últimos anos tem levado mais alunos a séries mais avançadas, diminuindo as taxas de distorção idade-série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa na idade certa. Em 2016, apesar da melhoria das taxas de aprovação do Ensino Médio, observa-se uma elevação da distorção idade-série do Ensino Médio, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016.

A democratização do ensino e, conseqüentemente da escola, até hoje é um objetivo a ser alcançado. A universalização da educação, a garantia, o acesso e a permanência continuam presentes nos planos e programas educacionais, mas ainda não é uma realidade. Mesmo que alguns níveis de ensino estejam chegando a 100%, outros sofrem um desgaste muito grande como o Ensino Médio, que sofre uma evasão e/ou desistência de mais ou menos 50% do número de jovens matriculados. Conforme a Agência Brasil (2016, p. 1),

[...] a porcentagem de jovens que concluem o Ensino Médio na idade certa – até os 17 anos – aumentou nos últimos 10 anos, passando de 5%, em 2004, para 19% em 2014, no entanto, dos 1,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, que deixaram a escola sem concluir os estudos, 52% não concluíram sequer o ensino fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024 tem como meta quanto à garantia do direito à educação básica com qualidade o acesso e a universalização desta etapa. Para Dourado (2016, p. 27-28), o PNE vigente, em sua meta 3, propõe “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% [...]”. Dourado (2016, p. 28) ainda questiona:

[...] que concepções embasarão a identidade desta etapa de educação e as proposições delineadas no Plano? Essas concepções sinalizam o tensionamento histórico ou o reforço ao dualismo entre Ensino Médio e educação profissional ratificado por algumas políticas e programas? (DOURADO, 2016, p. 28).

A crise econômica, sociopolítica e ética que assola o Brasil requer a articulação de diversos segmentos da sociedade: escola, educadores, estudantes, família, religião, política etc. a investirem na formação de jovens educandos para que estes construam e tragam enraizados

dentro de si valores e princípios éticos. Só atingiremos este estágio quando a riqueza for melhor compartilhada, o que implica na democratização do conhecimento e da informação, de engajamento político dos cidadãos, reivindicando, buscando soluções e exigindo das autoridades um novo agir político e social.

A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, no Capítulo III (Da educação, da cultura e do desporto), Seção I (Da educação) do Título VII (Da ordem social), em seu artigo 205, estabelece que: “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivo a preparação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p).

A educação pública brasileira encontra-se bastante debilitada, o que exige o engajamento da sociedade civil no sentido de elaborar ações que pressionem as autoridades e a sociedade a cumprirem seus papéis enquanto gestoras da educação pública através de manifestações por direitos humanos, civis e participação em congressos. É preciso desenvolver em nossos jovens e cidadãos o sentimento de pertencimento na luta por uma demanda coletiva, pois talvez desse jeito possamos construir um mundo mais humano.

Na Educação Básica, as dificuldades são inúmeras, evidenciando uma educação cada vez mais sucateada, sendo muitas as carências: desde profissional habilitado à estrutura dos locais de ensino, ausência de recursos pedagógicos, falta de pagamento dos funcionários etc. Evidencia-se a ausência de um planejamento eficaz, pois o governo, em determinado contexto, investe pouco em um nível educacional apenas para atender às exigências das agências internacionais. Na Constituição Federal, estabelece-se um regime de colaboração:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2014, s/p).

Vemos que cada instância se responsabiliza por um nível da Educação Básica: à federal, cabe a educação em nível superior; à estadual, a educação em Ensino Médio e, à municipal, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, porém a divisão das competências não justifica que a União deixe de cumprir o seu papel de responsável quanto aos outros níveis da Educação Básica quanto da ação conjunta entre os entes federativos.

O Ensino Médio revela resultados preocupantes. Ioschpe (2016, p. 148) afirma que

[...] nosso ensino secundário parece ir bem, mas na verdade as aparências enganam. [...] a taxa de escolarização líquida atribuída ao Brasil pelo WDI, de 71,3% é mais que o dobro da verificada pelo INEP para o ano de 2000, de 33,3%. [...] esse número dá a impressão de que 71% dos jovens estão na série em que deveriam estar (IOSCHPE, 2016, p. 148).

Diante dessa informação, vemos que outro problema sério da Educação Básica, no Brasil, é a distorção idade-série, devido ao alto índice de repetência nos anos finais do Ensino Fundamental, o qual vem comprometendo o Ensino Médio. Ioschpe (2016, p. 153) acrescenta nessa questão que

[...] o ensino secundário brasileiro é formado por uma mistura de uma parcela pequena de gente com a idade certa que estuda no diurno e uma grande parcela de alunos com idade avançada que trabalha durante o dia e só estudam à noite, tendo voltado aos bancos escolares depois de uma longa ausência por força do mercado de trabalho.

É possível observarmos, nas salas de aula da escola pública, que ainda é um problema sério a questão da distorção idade-série, principalmente no Ensino Médio. Nas salas de aula do Ensino Médio, essa problemática é observada por questões diversas: os jovens desistem ou abandonam por alguns anos os estudos. Os motivos vão desde não conseguir acompanhar os conteúdos, tendo dificuldades para obter conhecimentos e habilidades necessários a cada etapa de ensino, necessidades de trabalhar durante o dia e estudar à noite, gravidez na adolescência etc. Anos depois fora da escola, muitos retornam para, com os estudos, tentar conseguir uma vaga no mercado de trabalho e, desse modo, enfrentarem uma exaustiva corrida contra a exclusão.

Desde os anos de 1990, o problema da qualificação do professor estava presente na agenda das reivindicações da classe e, bem antes desse período, já tinham sido incorporadas por educadores, sendo incluídas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. De acordo com Weber (2015, p. 497), a luta “[...] pleiteava preparação especializada dos professores em curso de nível superior [...]”, cujo objetivo era possibilitar ao educando um percurso educacional com mais qualidade.

Nessa questão, a afirmação de Weber corrobora com a de Ioschpe (2016, p. 154) quando destaca que “[...] nos anos 1990, fez-se forçosa a constatação de que o problema não era a falta de vagas [...], falta é gente com preparo acadêmico para chegar lá [...]”. Esse problema nos leva a compreender o fato de o Brasil estar ocupando os últimos lugares no *ranking* dos países mais atrasados em qualidade em educação, em consonância com os mecanismos utilizados nas avaliações internacionais quanto à aprendizagem dos educandos.

De acordo com dados do INEP (2016), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em uma avaliação sobre leitura, no Brasil o percentual de respostas corretas

foi de 41,4%, em média. Mesmo raras, existem críticas quanto às limitações dos resultados dos testes do PISA e quanto a sua utilização política por não considerar o contexto social do aprendizado dos estudantes, transformando os dados encontrados em estatísticas (SALOKANGAS e KAUKO, 2015).

Em meio a uma realidade educacional tão desanimadora, podemos nos questionar: a quem interessa o fracasso do sistema de ensino brasileiro? Os resultados negativos persistem em nossa realidade, contribuindo, cada vez mais, para atraso intelectual e, conseqüentemente, econômico da sociedade como um todo. Esse descaso para com a educação pode servir como uma forma de assegurar às minorias, aqui compreendidas como classe alta e média, o acúmulo de bens culturais e econômicos devido às melhores condições financeiras, favorecendo a exploração das camadas mais pobres. De acordo com Freitas (2014, p. 1107-1108)

a boa educação exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude (...) do ponto de vista da avaliação dos direitos de aprendizagem, enquanto política pública, uma matriz alargada de formação exigirá também uma outra matriz de avaliação, igualmente mais ampla e diversa. Liberta da necessidade de pressionar a escola a conformar-se a decisões externas, uma avaliação da política pública não precisará ser censitária, bastando que seja amostral [...].

Faz-se mister lembrar que os estudos sobre as instituições escolares, atualmente, estão tomando como referência o contexto sociocultural, o tempo e espaço em que estão inseridas, considerando estudos organizadas por Barroso (1996). Este pesquisador realça e amplia o entendimento de cultura escolar, “[...] relacionando a “cultura escolar”, por um lado, com a própria forma escolar de educação e, por outro, com a cultura organizacional da escola [...]” (BARROSO, 1996, p. 1).

No espaço escolar do CELEM, a vida escolar compreende o ano letivo, com seus 200 dias de aulas, os trimestres, as aulas com duração de 50 minutos para o diurno e 45 para o noturno, reuniões de ACs e de pais, turmas de educandos, avaliações, conselhos de classe e o tempo das relações cotidianas da dinâmica escolar.

Existe um tempo próprio, no espaço escolar, e o jovem estudante do Ensino Médio, ao adentrar na escola, precisa assumir uma postura do seu dia a dia, qual seja, a de ser discente, com suas responsabilidades, com horários de entrada e saída, intervalos para as aulas, fardamento e comportamento adequado, independente das histórias de vida que cada um traz.

Aos professores, gestores, funcionários, pais, mães e sociedade civil cabem compreender a diversidade social e cultural presente no espaço escolar, questionarem-se sobre

as práticas pedagógicas que possibilitam aprendizagens e não a reprodução ou alienação. É pertinente ressaltar que as poucas oportunidades, baixa condição econômica da maioria dos jovens estudantes, associadas às situações precárias das escolas públicas podem afetar a sua bagagem cultural, assim como a conquista de um espaço social e de trabalho, em relação a um estudante de melhor condição econômica, mesmo que isso não seja regra geral. Dayrell (2007, p. 1107) instiga a pensar sobre essa realidade educacional dizendo que “[...] cabe questionar em que medida a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil [...]”.

Nesse sentido, a educação, através da escola, espaço formalizado, enquanto instituição formadora de promoção à aprendizagem, diante do contexto sócio-histórico, encontra-se distante dos interesses dos jovens estudantes. Estes frequentam a escola na tentativa de se preparar para o enfrentamento da competição imposta por uma sociedade cada vez mais competitiva quanto ao mundo do trabalho e também socialmente.

O jovem busca, através da educação e da instituição escolar, aumentar seu capital cultural e intelectual para alcançar condição econômica e de sobrevivência dignas em sociedade. Essa busca demanda um esforço particular para que cada pessoa venha a adquirir e construir habilidades e competências desejáveis a cada indivíduo para se alcançar êxito na vida social.

Segundo os argumentos de Bourdieu (2003), pode-se inferir que estudantes de classes média e alta conseguem ter um maior desenvolvimento do que os provenientes de classes populares. Em sua maioria, os desprovidos de recursos não têm acesso a bens culturais e, justamente por não terem capital econômico, não possuem “[...] boa vontade cultural e nem capital cultural⁵”, posto que os primeiros aprendem como que por “osmose [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 58), ou seja, como uma herança familiar, devido ao meio e às melhores condições de vida que possuem.

Na perspectiva de Bourdieu (2003, p. 58), em obras dos anos 80, registra-se a afirmação de que “[...] a escola contribui para perpetuar as desigualdades [...]”, entretanto, mesmo percebendo as dificuldades encontradas pelos jovens de classe popular, podemos

⁵ Bourdieu (2003) pressupõe que a acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. A transmissão cultural é uma forma dissimulada de transmissão hereditária do capital. Para Bourdieu, o capital cultural pode ser visto como elemento transmitido pela família e ter impacto no destino escolar.

perceber também que a escola pode transformar a vida e fornecer aos educandos instrumentos que possibilitam a mobilidade social.

Para o jovem estudante das classes populares, os percalços vão desde a inexistência de uma base familiar que o acompanhe e lhe dê apoio em sua vida escolar à necessidade de trabalhar para sobreviver ou ao fato de a escola não oferecer aquilo que o jovem gostaria de aprender para ter seu lugar na sociedade, pois, muitas vezes, os conteúdos ensinados estão distantes do seu mundo ou não respondem aos seus questionamentos vitais.

A educação atual apresenta inúmeros obstáculos em seu aparelho escolar que estão postos no sucateamento tanto da estrutura, equipamentos e capacitação pessoal, quanto no que se refere ao planejamento, destino e distribuição de recursos humanos, materiais e financeiros. A escola que temos apresenta um arcabouço cultural (currículo oficial/currículo oculto) que inclui ou exclui aprendizados, bem como pode trazer temáticas e discussões relevantes para a construção dos conhecimentos e para o convívio em sociedade.

Contudo, no Brasil, assistimos a uma realidade em relação à educação, pelo governo atual, de desmonte de políticas públicas e pelo abandono do PNE. De acordo com analistas em educação, o PNE encontra-se estagnado, visto que, das 20 metas estabelecidas, apenas 4 foram parcialmente cumpridas e as outras estão paradas pela ausência de investimento, bem como cortes nas verbas destinadas à educação estabelecidas pela PEC dos gastos. Na Educação Básica, a “Reforma do Ensino Médio”, sob a Lei 13.415/2017, inspirada nos modelos de países europeus e norte-americanos e a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo exigências internacionais, coloca o currículo no centro do processo de ensino/aprendizagem. A Lei 13.415/2017 alega a baixa qualidade do ensino médio brasileiro e a necessidade de tornar o currículo mais atrativo para os estudantes devido aos índices de abandono e de reprovação; incentiva a política e a ampliação das escolas em tempo integral. Contudo, como cidadãos brasileiros, conhecemos a realidade das escolas públicas, bem como a política de desqualificação dos governos quanto ao professor e quanto a prover recursos, tantos humanos como materiais para educação e que não se trata apenas de sancionar documentos de aumentar o tempo de permanência na escola para que uma educação de qualidade aconteça. Nessa perspectiva, para Ferretti (2018, p. 26-27) é preciso considerar outros aspectos como:

[...] infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o

afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar.

Esses aspectos, tanto o abandono do PNE como a “Reforma do Ensino Médio”, podem ocasionar um desgaste ainda maior para a aprendizagem dos estudantes, bem como acirrar, significativamente, as desigualdades sociais. Essa problemática tem consequências para a manutenção das instituições, como desconsidera componentes curriculares essenciais, bem como pode excluir conhecimentos necessários à formação intelectual em virtude dos “itinerários formativos” que, suprimidos do currículo escolar, limitarão o conhecimento sobre questões sócio-históricas e culturais importantes, comprometendo a formação dos jovens estudantes.

Dessa maneira, uma análise mais crítica nos leva a perceber que há uma relação direta da escola com o mundo e, conseqüentemente, com a cultura do contexto vivido, influenciando escolhas e modos de vida expressos na contemporaneidade. Assim, através da educação, pode-se vislumbrar a criação de espaços para socialização dos jovens. De acordo com essa visão, Dayrell (2002, p. 119) afirma que

[...] a centralidade do consumo e a da produção cultural para os jovens são sinais de novos espaços, de novos tempos e de novas formas de sua produção/formação como atores sociais. Ou seja, apontam para novas formas de socialização, nas quais os grupos culturais e a sociabilidade que produzem vêm ocupando um lugar central.

Uma alternativa imprescindível e possível para transformar o distanciamento entre escola e estudante jovem será estabelecer diálogo com os jovens, reconhecendo-os como sujeitos de ação que pensam, sentem e não como seres “problemáticos”, “indisciplinados”. A escola que temos, muitas vezes, externa uma realidade alheia aos jovens, através de procedimentos metodológicos, avaliativos e por práticas pedagógicas que, de uma forma geral, são descontextualizadas e desconectadas com a realidade dos jovens.

Em meio a tantas dificuldades vivenciadas na escola pública e no Ensino Médio, surge uma preocupação: será que o jovem ainda deseja uma relação com o espaço escolar? Aparentemente sim, pois uma boa parcela acredita ser a possibilidade de conseguir uma vida mais digna. A juventude é uma categoria em constante transformação e não pode ser homogeneizada nem vista apenas como “um vir a ser” ou transitoriedade; precisa ser compreendida na sua diversidade e heterogeneidade, pois não podemos generalizar a ideia de juventude de forma negativa.

A escola é um dos espaços institucionalizados que pode propiciar ao jovem ter acesso a momentos em que venha a manifestar a sua cultura e promover sociabilidades, posto que a cultura é um instrumento poderoso na construção e valorização do saber e da condição juvenil.

De acordo com Hall (2003, p. 5), “[...] a cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas nos postos de gasolinas [...]”. A cultura adentra em cada recanto da vida atual e pode expressar demandas de um grupo social e ser direcionada como instrumento para contestar a realidade, pois reúne diversos aspectos que tecem a trama econômica e sociopolítica.

Dessa maneira, considera-se, especialmente, o espaço escolar como um lugar, por excelência, destinado ao jovem e, através de uma *práxis* pedagógica democrática, pode possibilitar ao estudante da escola pública obter contato com bens culturais, tanto no que se refere ao conhecimento sistematizado produzido diariamente na sala de aula, quanto através de projetos educacionais, ao participar de projetos formais e sociais, discutindo temas pertinentes à realidade do seu cotidiano.

Com essa concepção de escola interpretada enquanto espaço de interlocução que promove a socialização e a apreensão de um capital cultural produzido historicamente pelo ser humano, é possível perceber que a educação não ocorre apenas na escola, na sala de aula, mas nos diversos espaços frequentados pelo jovem.

Segundo Corti e Souza (2012, p. 40), “[...] as diretrizes curriculares mais recentes afirmam a necessidade de se trabalhar com temas caros à democracia, como tolerância, o respeito à diversidade cultural, à ética e à solidariedade [...]”. Existe a necessidade de transformação da escola para tomar parte na nova arquitetura social que se apresenta, buscando práticas pedagógicas que garantam a aquisição de um capital cultural e, ao mesmo tempo, práticas mais dialógicas entre estudantes, professores e gestores. Na visão de Forquin (1993, p. 15),

[...] a ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda educação e, em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (FORQUIN, 1993, p. 15).

Na perspectiva de educação apresentada por Forquin (1993), é preciso ter em mente que a escola, assim como as demais instituições, enquanto espaço de continuidade da vida

social, pode sempre se renovar, por ser composta por seres humanos, também dinâmicos, mesmo tendo esse objetivo de transmissão cultural às novas gerações.

Essas transformações seriam consequências das novas configurações socioeconômicas, históricas, de novos modelos programáticos, didáticos que, por vezes, abandonam outras concepções e modelos, construídos no âmbito da realidade escolar. No tocante à escola pública e ao Ensino Médio, observamos que são bastante reduzidos os espaços de participação juvenil, principalmente para atividades socioculturais ou de lazer dentro e fora da escola para o jovem em condição de pobreza.

O jovem estudante da escola pública necessita não só da criação, mas de participação em projetos socioculturais diversos, como garantia e condições de acesso à escola. Entre essas garantias estão transporte seguro, pois reside, muitas vezes, na periferia das grandes cidades ou no interior dos municípios, tendo que se deslocar, às vezes por horas, para chegar à escola ou a outros espaços de sociabilidade.

Diante desta realidade de desigualdade e por todos os problemas que as populações mais carentes enfrentam, seja falta de recursos financeiros e pedagógicos, de informação, de segurança, de transporte etc., a escola pode favorecer à desigualdade ao homogeneizar suas práticas como se todos os estudantes fossem iguais. Essa carência financeira, associada a uma escola que não reflete suas práticas, muitas vezes, impossibilita-os de participar de manifestações importantes para seu crescimento e amadurecimento pessoal, profissional e cidadão. Nessa perspectiva, seria uma escola que favorece à desigualdade. Bourdieu (2003, p. 53) observa:

[...] para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando dos educandos por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

O modelo societal que temos hoje experimenta uma crise estrutural. Torna-se imperativo repensar a educação e a escola, considerando a diversidade social presente no espaço escolar e na sociedade como um todo. Porém, as poucas oportunidades, a baixa condição econômica da maioria dos jovens estudantes associada à situação precária das escolas públicas dificultam transformar essa realidade. Através de uma escola que dialogue com o jovem, pode ser possível construir novas formas para interpretar e se relacionar com o mundo atual. Por isso,

vale repensarmos: como a escola pública dialoga com a cultura juvenil e como essa prática pode favorecer o protagonismo juvenil?

A educação e o processo de escolarização, embora representem condição para socialização dos jovens da classe econômica baixa, não é garantia de conquista de um trabalho ou emprego ou de ascensão social. Ao observar alguns processos seletivos que temos, os quais se traduzem em concorrência na busca por emprego ou classificação nesses processos, constatamos que as classes populares encontrarão muita concorrência e, conseqüentemente, barreiras nesses concursos, em relação a sujeitos com maior escolaridade e com outras experiências de vida, o que pode dificultar sua emancipação.

Para Adorno (1995, p. 169), a emancipação “[...] repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza nas instituições das eleições representativas [...]”. Em relação à história da educação no Brasil, constatamos que a sociedade brasileira parece não ter definido o que deseja, ou seja, não ter um sentido claro para a educação de seu povo. Desse modo, o caminho para a emancipação pressupõe uma tomada de consciência e de ação quanto à realidade vivida.

De acordo com as dificuldades presentes na vida dos jovens das classes populares, vivendo em um mundo de incertezas quanto ao futuro, estes podem desenvolver uma ou diversas culturas – as culturas juvenis. Nesse sentido, podemos compreender que as culturas juvenis são expressões próprias dos jovens e são externadas através de suas performances, ou seja, como estes se posicionam e enfrentam a vida, o presente, já que o futuro é incerto. Pais (2006, p. 7), avança existirem dois espaços para as culturas juvenis que são os espaços lisos e os espaços estriados. Em sua visão,

[...] o espaço estriado é revelador da ordem, do controle. Seus trajetos aparecem confinados às características do espaço que os determinam. Em contraste, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo. É um espaço de *patchwork*⁶: de novas sensibilidades e realidades (PAIS, 2006, p. 7).

Considerando a perspectiva de Pais (2006), os jovens tendem a expressar suas culturas por meio de diversos repertórios performáticos. Uma dessas nuances é a música, a qual traduz, de certa forma, seu lugar social, sua cultura, sua indignação perante a situação de injustiça em que vivem, assim como a dança, com a qual externam performances corporais, o

⁶ *Patchwork* significa "trabalho com retalho". É uma técnica que une tecidos com uma infinidade de formatos variados.

teatro que lhes permite viver outras vidas, como também através da arte como o grafiteísmo, vista, por muitos, como poluição visual e ilegal; e como arte, por outros.

Outro importante repertório da condição juvenil pode ser a prática de esporte radical, vislumbrando superar limites físicos, medos, enquanto recurso que desperta a atenção e interesse dos jovens. Infelizmente, o uso de drogas, também faz parte da visão de resistência dos jovens à imposição do mundo adulto que, muitas vezes, pode demonstrar uma necessidade de fugir às regras do sistema posto até então (PAIS, 2006).

Pais (2006), Dayrell e Carrano (2014) expressam a mesma impressão sobre esses aspectos das culturas juvenis ao elencarem outra tendência marcante da cultura e do universo juvenil no que se refere ao vestuário e à estética corpórea como forma de autoafirmação. O sexo é uma questão muito forte para os jovens, pois assumir um *look* diferente ou uma relação mais íntima com alguém pode os transportar para o mundo adulto e, quem sabe, ser mais respeitados, isso numa perspectiva de uma visão adultocêntrica. Por sua vez, Dayrell e Carrano (2014, p. 111) afirmam que é na juventude,

[...] em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural [...].

Nos tempos atuais, marcados pelos avanços das tecnologias de comunicação, as redes sociais representam uma expressão ampla enquanto veículo de interação virtual, pois abrangem um maior número de indivíduos, configurando-se em importante instrumento de socialização e comunicação, ditando, muitas vezes, o ir, vir e ser dos jovens no mundo. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 115), “[...] determinam olhares sobre si próprios e sobre o mundo que os cerca [...]”.

Através da formação e participação em grupos socioculturais, tanto dentro como para além da escola, os jovens vão encontrando um lugar na comunidade a qual pertencem. Esses grupos socioculturais são denominados por Iriart e Laranjeira (2017, p. 33) de “[...] coletivos culturais juvenis [...]”. São espaços de sociabilidade em instituições como igreja, associações, movimentos, escola, teatro e dança, pois podem representar suas aspirações e possibilidades de participação social como sujeitos sociais de direitos.

É importante perceber que a cultura está em constante construção nos mais diversos espaços e tempos. Nessa perspectiva, é possível reiterar a concepção de Iriart e Laranjeira (2017, p. 31) de que “[...] a cultura que acontece à margem dos cânones instituídos vem

proliferando nos centros e periferias das cidades e municípios circunvizinhos, demarcando o sentido de inclusão e de busca de reconhecimento [...]”.

Com esse mesmo olhar de valorização da cultura para além da escola, Silva e Faria (2017, p. 85) acrescentam também que “[...] o “fazer juntos” cria mobilizações afetivas e exercícios de empatia... pode gerar novas formas de solidariedade [...]”, ou seja, a oportunidade de participação em projetos artísticos, culturais, políticos, religiosos e sociais oportuniza uma relação na qual se criam laços de afetividade entre os sujeitos, algo que nos enriquece muito enquanto seres humanos.

Os jovens reconhecem tanto o distanciamento da escola do interesse dos estudantes quanto o desinteresse de parte dos discentes pelas atividades escolares, porém eles também reconhecem a importância da escola para suas vidas enquanto espaço de apreensão de capacidades e habilidades que possibilitem as suas participações na sociedade da qual fazem parte. Para Carrano (2011), é imprescindível compreender a escola como espaço destinado aos jovens. Tal pesquisador declara que “[...] a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida [...]” (CARRANO, 2011, p. 44). Nesse sentido, sua proposta pedagógica deve ser pensada para o jovem.

Vivenciando um momento de crise estrutural em que a escola se encontra marcada por tensões que prejudicam sua qualidade quanto à desvalorização do exercício docente e ausência de políticas públicas para a educação no Ensino Médio, torna-se imperativo repensar a escola para além da apreensão de conhecimentos, mas como espaço de formação humana e social, particularmente a relação com os jovens estudantes, marcada por processos contraditórios e socioeconômicos, tanto dentro como fora da escola.

Portanto, faz-se urgente adentrar no espaço escolar não apenas com a função de mediar conhecimentos, mas de construí-los. Para Godoy (1995, p. 62), “[...] o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente [...]”. Assim, é necessário investigar fios que conduzem o processo educacional (ensino e aprendizagem) através de diferentes olhares, utilizando-se de abordagens metodológicas em educação consubstanciadas numa concepção qualitativa, a fim de se ter uma compreensão mais ampla do fenômeno.

3 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO CAMINHAR

Neste capítulo, realizamos uma discussão sobre a abordagem qualitativa no processo de construção do conhecimento e apresentamos os passos metodológicos de realização desta investigação. Dessa maneira, ao buscarmos um processo qualitativo de pesquisa que prioriza as vozes dos sujeitos enquanto partícipes do estudo, posto serem constituintes e construtores da cultura, fundamentamo-nos numa perspectiva que comporta uma inspiração fenomenológica, uma aproximação com a pesquisa do tipo etnográfica e também com a análise de conteúdo.

A Fenomenologia busca compreender os fenômenos a partir do modo como eles se apresentam no cotidiano de nossas vivências subjetivas e intersubjetivas. A Etnografia enfatiza a observação da cultura de um determinado grupo, descrevendo-a, analisando-a e interpretando-a a partir das experiências dos sujeitos envolvidos no contexto sociocultural.

Essas abordagens teórico-metodológicas serviram de fios para a tessitura da trama epistemológica presente nas relações dos sujeitos sociais em estudo, os jovens do Ensino Médio e suas culturas na escola pública.

Abordamos, ainda, as questões relativas ao local da pesquisa e seus sujeitos, bem como os procedimentos de produção de dados que foram desenvolvidos neste trabalho investigativo acerca da cultura juvenil e da escola pública de Ensino Médio. Tratamos, também, das bases nas quais os processos de análise dos dados foram realizados.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Ao propormos uma pesquisa em educação sobre a cultura juvenil numa escola pública de Ensino Médio, consideramos a complexidade desse fenômeno, bem como os diversos caminhos que poderemos trilhar na busca por respostas à problematização posta neste estudo, as quais estarão no âmbito da subjetividade humana, isto é, de seus modos, saberes, sentires, fazeres, enfim, de ser e estar no mundo. Para percorrer esse caminho, antes de tudo, faz-se necessário compreender a relevância do ato de pesquisar. Para Gatti (2007, p. 9-10),

[...] o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse

nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando, consistentemente, fenômenos segundo algum referencial (GATTI, 2007, p. 9-10).

Ao compreender a complexidade do ato de pesquisar enquanto uma construção do conhecimento sobre/com o objeto investigado – e que nesta pesquisa envolve a cultura juvenil no âmbito da escola pública de Ensino Médio – procuramos descobrir/construir as compreensões necessárias acerca da investigação referenciada por meio da pesquisa qualitativa, visto que esta considera as experiências dos sujeitos e os significados que eles atribuem aos acontecimentos de sua realidade para compreender e interpretar contextos.

A construção metodológica delineada nesta pesquisa investigou como se configura a cultura juvenil no contexto da JC do CELEM e quais suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil no espaço escolar. Entendemos que a opção do problema construído define os caminhos que iremos percorrer na pesquisa.

Por isso, em se tratando de educação, a pesquisa qualitativa traz, em si, procedimentos necessários à compreensão do fenômeno e será âncora para conhecê-lo em sua amplitude, além de nos inspirarmos na Fenomenologia, como também tentamos nos aproximar da pesquisa do tipo etnográfica e da análise de conteúdo.

É importante reiterar que, na concepção teórico-metodológica com base fenomenológica, alicerçada no mundo da vida, o conhecimento do fenômeno a ser investigado está imerso nas linhas e entrelinhas experienciais do humano. Doravante, a abordagem metodológica do tipo etnográfica, por sua vez, vislumbra uma compreensão mais abrangente do significado de um acontecimento social para um grupo por meio da aproximação do pesquisador com o objeto em estudo (GODOY, 1995).

Diante do objeto a ser investigado, por um lado por se tratar de um fenômeno no campo da educação, enquanto pesquisador temos a necessidade de conhecer e lançar mão de procedimentos e dos sentidos das concepções metodológicas que possibilitarão encontrar possíveis respostas para determinados questionamentos; por outro lado, o investigador, em contato com os sujeitos da pesquisa, docentes e jovens estudantes do Ensino Médio, pode produzir outras provocações voltadas para o alcance dos objetivos da pesquisa, com possibilidade de se construir um conhecimento novo sobre o fenômeno estudado.

Atualmente, a pesquisa qualitativa é reconhecida por sua especificidade de desvendar fenômenos que são próprios do humano nas suas relações sócio-históricas em cada

espaço/tempo em que viveram/vivem os sujeitos da investigação em seu contexto específico.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a investigação qualitativa “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais [...]”. Provenha de uma área, *a priori*, em que predominavam ações de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc.

A abordagem qualitativa também é conhecida como investigação etnográfica por surgir ligada à Antropologia, em meados do século XIX, com a criação das ciências que veem o ser humano como objeto de estudo. Porém, adentra o século XX, enfrentando muitas críticas por não seguir sequências tão fechadas no desenvolvimento da pesquisa.

A partir da segunda metade do século XX, a investigação qualitativa ganha maior interesse nos países latino-americanos. Triviños (2010, p. 116) salienta que “[...] na década de 70, em alguns antes, em outros depois, surgiu, nos países da América Latina, interesse, que é crescente, pelos aspectos qualitativos da educação [...]”.

As itinerâncias para compreender o fenômeno em estudo através da abordagem qualitativa podem ser diversas, por meio da pesquisa documental, do estudo de caso e da etnografia, entre outras. Dessa forma, seu corolário dar-se-á através de uma pesquisa bem fundamentada teoricamente e elaborada para o conhecimento sobre o objeto de estudo em seu cenário natural, no seu cotidiano, com os sujeitos da investigação para serem amplamente compreendidos. Na análise de Creswell (2007, p.186),

[...] a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.

O cenário natural do qual fala Creswell (2007) é aquele que comporta o local e os envolvidos no fenômeno pesquisado. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão do objeto de forma mais profunda. Segundo Amado (2009, p. 179), “[...] a investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência que influencia a escolha, e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento [...]”. Ainda sobre a abordagem qualitativa, Chizzoti (2003, p. 221) também esclarece:

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o

autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTI, 2003, p. 221).

Nesse sentido, para realizar a pesquisa qualitativa, é necessária uma relação mais próxima entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, ou seja, conhecer, acompanhar e observar o local e os sujeitos que estão envolvidos, assim como suas formas de expressarem-se para compor um desenho mais próximo da realidade e fazer sua interpretação. Quanto às denominações e entendimentos do que constitui a pesquisa qualitativa, Triviños (2010, p. 124) reitera:

[...] é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica” e outras [...]. [...] Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade.

No que se refere à pesquisa em educação, é importante perceber que ao pesquisador não cabe tentar explicar o fenômeno, mas descrevê-lo e, ao fazê-lo, buscar as invariações, o que converge e, assim, a generalização, porém, esta investigação não se acaba e, portanto, está sujeita a novas interpretações sobre o fenômeno. Triviños (2010, p. 124) dialoga com Chizzoti (2003) ao reconhecer que “[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se [...]”.

Ao considerar as concepções de Triviños (2010) e Chizzoti (2003), no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, a descrição é um importante processo para atribuir significado à análise, por sua natureza muito complexa. Pode apontar para proposições sistemáticas, fornecer ou não referências suficientes. No caso da insuficiência das respostas, há a possibilidade de se refazer as questões postas aos participantes da pesquisa para ampliar o leque de informações.

Quando o investigador entrevistar os agentes da pesquisa, faz-se pertinente saber se acredita tê-la feito por completo ou se os entrevistados desejariam acrescentar algo, antes não mencionado, pois a compreensão do fenômeno é algo que está no âmbito da incompletude. Quanto a essa interação na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 17) ressaltam que

“[...] o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas [...]”. Assim, essa aproximação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa em seu ambiente natural se constitui em uma nuance valiosa para a investigação.

Para compreender o significado das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, o pesquisador faz a análise, compara as respostas encontradas entre os sujeitos ou grupos e busca sua interpretação dos discursos e dos significados. Vislumbrando uma compreensão mais ampla, é pertinente que o pesquisador, de acordo com a peculiaridade de cada objeto, recorra ao acervo histórico, legislação, costumes, tradições, relatos orais etc.

A fim de alcançarmos uma tessitura mais ampla do objeto de estudo, a Fenomenologia poderá auxiliar a conhecer a essência do fenômeno, ou seja, o que se mostra, sua existência, buscando sempre questioná-lo, pois suas expressões ou manifestações dar-se-ão pela experiência do tempo vivido. Desse modo, o conhecimento virá também através da intersubjetividade e do mundo da vida – sua situacionalidade – que se localiza nas experiências vividas (MACHADO, 1990).

De acordo com Triviños (2010, p. 42), na Fenomenologia, a “[...] ideia fundamental, é a noção de intencionalidade, dirigida a um objeto [...]”; ele afirma, ainda, que ela “[...] é o estudo das essências [...]” que define outras essências cujo “[...] universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e sobre o sujeito [...]” (TRIVIÑOS, 2010, p. 43). Por esse veio intelectual, é possível concluir que não existe uma pesquisa neutra: ela sempre é intencional. A intencionalidade é um dos conceitos que estão na base da Fenomenologia de Husserl.

A partir da perspectiva de uma pesquisa de inspiração na Fenomenologia, podemos ter uma percepção do objeto, considerando as subjetividades e os sentidos que nele se apresentam, afastando-nos de visões positivistas de uma dada realidade. Triviños (2010, p. 132) acentua que “[...] a pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra [...]”.

Nesse sentido, a Fenomenologia se contrapõe à pesquisa positivista por estar mais aberta à utilização de recursos diversos para uma compreensão mais ampla da realidade dos sujeitos. Nela, o investigador vai se apropriar dos dados, pois estes não estão à vista e podem nem existir, visto que se constituem na experiência do ator social que os vivencia, ou seja, na sua subjetividade. Os dados, por sua vez, precisam ser interpretados a fim de se encontrar os significados que, ao serem compreendidos, estabelecem a metacompreensão.

Considerando essa perspectiva, Macedo (2000, p. 215) informa que “[...] uma pesquisa é em realidade, uma plural construção coparticipada [...]”, faz-se mister perceber que o desenvolvimento de uma pesquisa inspirada na Fenomenologia enquanto suporte para a pesquisa qualitativa e para a etnografia funda-se no princípio da descrição que se expressa como caminho a ser trilhado para atingir a essência do fenômeno, dando-lhe visibilidade.

Na concepção fenomenológica, é imprescindível conhecer o mundo cultural para construir o conhecimento e daí vem a importância dessa investigação que realça a cultura de cada sujeito ou grupo, suas construções simbólicas e ações, suas formas de ser e estar no mundo. No âmbito da Fenomenologia, faz-se pertinente estabelecer uma relação próxima com o sujeito para a construção de um conhecimento mais abrangente da realidade e dos atores sociais que fazem parte da pesquisa.

Esse contato e a aproximação com os sujeitos promove o estar com, o conhecer suas atitudes dentro de seu ambiente natural. Nessa perspectiva, o caminhar etnográfico faz parte da pesquisa qualitativa por usar instrumentos desta concepção teórica que implica uma inserção no campo de pesquisa, constituindo uma forma peculiar de investigação qualitativa. A pesquisa do tipo etnográfico necessita de um contato mais direto com as experiências e vivências dos sujeitos sociais envolvidos. No âmbito educacional, adentra no cotidiano escolar e requer clareza quanto à presença e participação do pesquisador em determinados momentos da pesquisa.

A abordagem do tipo etnográfico pode ser aplicada em múltiplos campos do conhecimento. No que concerne à origem da etnografia, para Sousa e Barroso (2008), inicialmente, não havia interesse em estudar sujeitos, grupos em espaços públicos e urbanos. Nesse contexto, os estudos etnográficos estavam mais voltados para sociedades tribais, sem contato do pesquisador com seu objeto de pesquisa, pois este não ia a campo. Predominava a pesquisa de gabinete, realizada apenas com a colaboração de informantes como viajantes e missionários que atuavam em regiões mais distantes.

Mattos (2011, p. 53) revela que “[...] a etnografia desenvolve-se no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas [...]”. O trabalho do pesquisador que tenha como fundamento a etnografia é consiste em desvendar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero, no tempo e espaço em que elas se revelam.

Malinowski (1922) vai iniciar a transição quanto ao campo de atuação do pesquisador no início do século XX, com a ideia de que há a necessidade de se ir a campo e entrar em contato com os sujeitos e com as sociedades que se pesquisa. Ao prosseguir na

evolução do pensamento etnográfico, introduziu-se a pesquisa em pequenos centros urbanos – microssociedades. Na segunda metade do século XX, as pesquisas de cunho etnográfico passam a considerar não apenas grupos marginalizados, mas podem ocorrer em qualquer espaço/tempo e com sujeitos ou grupos de sujeitos diversos.

Nesse sentido, a investigação de caráter etnográfico se traduz num trabalho complexo que exige do etnógrafo uma participação e uma compreensão ampla das diversas dimensões da realidade dos agentes sociais pertencentes à pesquisa. Essa apreensão da realidade parte da interpretação ou do conhecer o outro ou de um novo conhecimento e se realiza em meio a um conflito entre o mundo vivido do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa.

É preciso explicitar que a pesquisa etnográfica busca conhecer o significado construído pelos sujeitos da realidade, das experiências do mundo vivido, em especial um determinado fenômeno, fato, manifestações, tradições, muito embora esse aspecto de significado local esteja interligado ao global e este ao local. Em uma acepção mais ampla, podemos inferir que a Etnografia estuda a cultura. Nesse sentido, Triviños (2010, p. 121) anuncia:

[...] a etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeições, modos de lazer etc.) [...].

Essa assertiva quanto à pesquisa etnográfica envolve a descrição consistente dos fatos existentes na vida de um grupo e de sua cultura, partindo da observação e da vivência da realidade, para, assim, perceber e compreender os seus sentidos e significados conforme os indivíduos ou grupo participante da pesquisa, ou seja, privilegiando certos padrões culturais. Portanto, é um trabalho complexo que exige do etnógrafo uma participação e compreensão ampla das diversas dimensões da realidade dos agentes sociais em ação.

Podemos inferir que a abordagem etnográfica se pauta numa investigação de feições holísticas que visa conhecer e compreender os fenômenos mais previsíveis e não previsíveis (fatos), mais evidentes dos comportamentos manifestos no cotidiano dos sujeitos ou dos grupos. Essa percepção do cotidiano deve ser registrada, analisada, bem como deve passar pela sensibilidade que se tem pelo outro, buscando desvendar o significado de seus atos nos contextos que participam.

Assim, através da investigação de feição etnográfica, ao percebermos o outro em suas dimensões socioculturais, permitimos-lhes a escuta, possibilitando-lhes vez e voz e estando mais receptivos a novas perspectivas de conhecimento do objeto.

A abordagem do tipo etnográfica favorece um movimento dialético entre pesquisador e ambiente de pesquisa com seus sujeitos nessa teia de convívio em que participam. O pesquisador não pode perder de vista a dinâmica que envolve seu trabalho em campo, necessitando perceber o entrelaçamento das relações entre ele e o(s) sujeito(s) da pesquisa, sua(s) subjetividade(s) e desejos para, assim, compreendê-los de um modo mais amplo.

3.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Médio da rede estadual baiana de ensino e com alguns de seus sujeitos. Essa dinâmica só foi possível mediante o estabelecimento de uma relação de confiança e diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa dessa teia contextual.

Como mencionado na introdução desta dissertação, a investigação tem como objetivo geral compreender a configuração da cultura juvenil no contexto da JC do CELEM e suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola, enquanto demandas juvenis no espaço escolar. A pesquisa idealizou como objetivos específicos: *a)* identificar como a cultura juvenil está sendo desenvolvida no contexto da JC do CELEM; *b)* investigar como o protagonismo juvenil está sendo estimulado no espaço escolar.

A concretização desse objetivo requer conhecer um pouco do contexto do município em que a pesquisa irá se desenvolver. Tucano é uma cidade pequena do Estado da Bahia, da mesorregião do Nordeste baiano, pertencente ao território de identidade da região do sisal, e, educacionalmente, de acordo com a organização da Secretaria Estadual de Educação (SEC/BA), está sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação (NTE⁷ 04), sediado em Serrinha-BA (IBGE, 2017).

⁷ NTE 04 – Em 2015, início do governo de Rui Costa, as DIRECs foram redimensionadas em 27 Territórios de Identidade e designadas por Núcleos Territoriais de Educação (NTEs). A DIREC 12 foi transformada no NTE-04 (Território do Sisal), com sede no município de Serrinha, composto pelos municípios de Araci, Barrocas, Biringinga, Candéal, Cansação, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Tucano tem origem com encontros e pernoites dos vaqueiros com os rebanhos bovinos na época em que essas terras ainda eram sesmarias, por volta do século XVI. O município foi criado em 21 de março de 1837, sob a Lei 51, no período regencial brasileiro, no contexto da Sabinada e possui uma área aproximada de 2.799,152 km². Segue a ilustração do mapa do município de Tucano-BA.

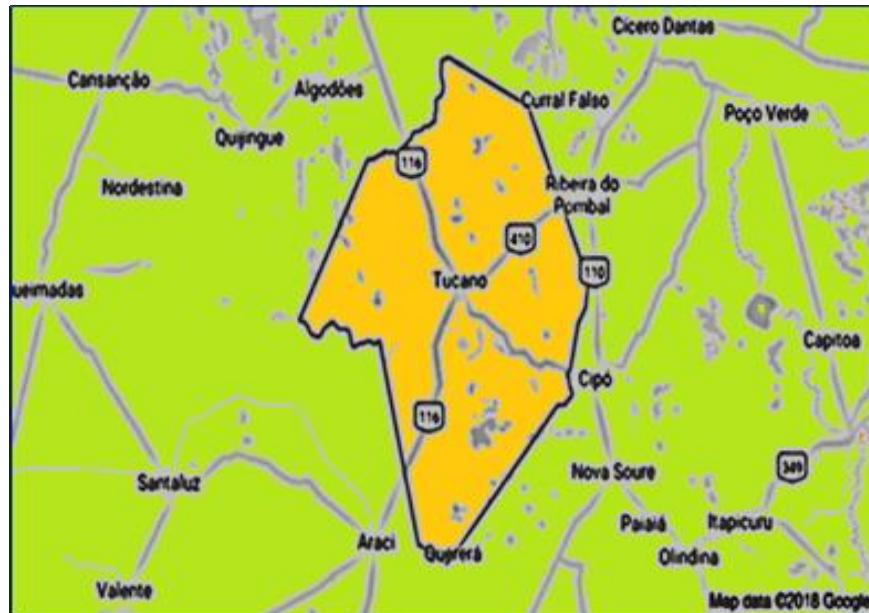


FIGURA 01 – Mapa do município de Tucano/BA, 2018.

FONTE: <https://www.google.com.br/maps/place/Tucano+-+BA,+48790-000/@11.004748,39.1025185,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x7123b53108bf63b0:0x166d9cd9ef8c1312!8m2!3d10.9588216!4d-38.7897587>. Acesso em 20 abr. 2018.

O último censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estimou a população para o município de Tucano, em 2016, de 52.540 habitantes (IBGE, 2017). Tucano teve um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) estimado, em 2010, de 0,579. Essa estatística coloca-o entre os chamados municípios brasileiros prioritários em termos de atendimento pelas políticas públicas em diversas áreas. Em termos educacionais, o município conta com 04 (quatro) escolas da rede estadual, 78 (setenta e oito) da rede municipal e, destas, 69 (sessenta e nove) são escolas e 09 (nove) são creches, além de 06 (seis) da rede privada.

Nesse universo, encontra-se o Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), uma instituição de Ensino Médio fundada em 1978 com largo histórico de contribuições para a formação de jovens, adultos e de inúmeros sujeitos da comunidade tucanense há quatro décadas, completadas em março de 2018.

3.3 CELEM: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

O CELEM localiza-se, como já mencionado, na Sede do município de Tucano, na Rua São Félix, 264. Esta instituição atende a uma população de cerca de 1.200 estudantes. Em sua maioria, a população estudantil é oriunda de povoados, comunidades e de alguns municípios vizinhos. Desse modo, embora situada na Sede, podemos dizer que o CELEM é uma escola rural ou do campo. A Figura 2 traz a fachada do CELEM.



FIGURA 02 – Fachada do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães.
FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

O CELEM aparece no cenário educacional tucanense no contexto da Ditadura Militar. Inicialmente, funcionou em outro espaço, o Grupo Escolar Dr. Theotônio Martins, localizado no centro da cidade, na Rua Oliveira Brito. A escola passou a garantir o 1º grau, nível II, e funcionava no noturno com salas de 5º série. É válido notar que, nesse contexto, esse segmento era oferecido no município de Tucano apenas pela rede particular.

A Portaria 273/78 e 3.344, de 26-01-1978, foi o ato legal que instituiu a primeira Escola Estadual de nível II em Tucano. Apenas em 1980, a escola teve, finalmente, sede própria, recebendo o nome de Ginásio Estadual de Tucano. Nesse ano, ampliou-se a sua demanda de atendimento e de seu espaço físico (sala de aula).

Em 1982, a escola foi ampliada com turmas de 2º grau e turmas de nível I, a fim de também se constituírem como laboratórios para os estagiários do 2º grau, conforme

publicação em Diário Oficial de 21 e 22 de maio de 1983, onde funciona até hoje. O Colégio passou a se chamar Escola Estadual de 1º e 2º Graus Luís Eduardo Magalhães (ELEM) e denominado, popularmente, de “Estadual” (CELEM, 2011).

Aos poucos, a ELEM foi se tornando uma grande unidade educativa no município. “Com o passar do tempo, ampliou-se a demanda para classes de 1º Grau-nível II e 2º Graus, no município, sendo necessário extinguir as classes de nível I e usar as demais escolas públicas locais como laboratórios de estágio [...]” (CELEM, 2011, p. 7).

Recentemente, com as determinações do Art. 10, inciso VI e Art. 11, inciso V da LDBEN, 9.394/96 que determinam ser de responsabilidade do Estado o Ensino Médio, e do Município o Ensino Fundamental, o CELEM passou a ofertar apenas o Ensino Médio nas modalidades de formação geral, Técnico Profissionalizante (turismo), hoje extinto, e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com a retificação publicada em Diário Oficial de 26/10/2005, a nomenclatura mais uma vez foi alterada de Escola de 1º e 2º Graus Luís Eduardo Magalhães para Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, a qual permanece até hoje.

Atualmente, o CELEM se configura como uma escola de porte grande, à qual é conferida grande referência e representatividade por atender, no município, maior número de estudantes pela rede pública estadual de ensino. Nesse sentido, temos uma motivação importante para a opção em realizar a pesquisa nesse *loco*, localizado na zona urbana do município de Tucano-BA.

O CELEM é uma instituição que oferece o curso regular de Formação Geral (1ª, 2ª e 3ª séries) nos turnos matutino, vespertino e noturno, além de ofertar também, no noturno, a EJA – Tempo Formativo III – Eixo VI (áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Eixo VII (Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Em 2017, de acordo com o Sistema de Gestão Escola (SGE⁸), o CELEM apresentava um total de 1.311 estudantes matriculados no curso regular, distribuídos da seguinte forma: 1ª série – 410 (12 turmas); 2ª série – 350 (10 turmas); e 3ª série – 317 (09 turmas). Na EJA, os estudantes totalizaram 234, distribuídos no Eixo VI com 119 (03 turmas) e no Eixo VII com 115 (03 turmas). Localizado na zona urbana de Tucano, o CELEM possui singularidades na sua forma de fazer educação, pois não comporta apenas estudantes da Sede. Estes

⁸ O SGE é uma ferramenta gerencial para a rede pública estadual de ensino da Bahia, em ambiente *web*, que facilita a administração escolar quanto à execução, acompanhamento e controle de suas atividades fins, permitindo a atualização, em tempo real, de dados gerenciais da Secretaria de Educação do Estado (SGE, 2019).

correspondem a 19,76%. Assim, grande parcela dos discentes é proveniente dos mais diversos povoados, fazendas da zona rural e de municípios vizinhos, totalizando 80,24%, de acordo com o SGE. Essa realidade expressa uma diversidade de sujeitos no interior do *lócus* escolar que entrelaça as diversas localidades do município.

Atualmente, a instituição conta com dois vice-diretores. A Lei 14.032, de 18 de dezembro de 2018, determina dedicação exclusiva para diretores e vice-diretores das escolas da rede estadual, os quais devem se desligar de outros vínculos empregatícios, sob pena, em caso contrário, de exoneração. A recente Lei 14.032/2018 foi aplicada no CELEM, penalizando, com exoneração, a diretora, ferindo princípios da gestão democrática, cujo pleito teria seu final em 2019 (BAHIA, 2018).

De acordo com dados fornecidos pela secretaria escolar, em 2017, os profissionais da escola mantinham vínculos empregatícios que vão da categoria efetivo a contratos temporários em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) ou pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) que contrata estagiários. De acordo com dados do SGE, o quadro docente conta com 40 professores, 18 agentes de serviços, 01 merendeira, 02 cozinheiras, 06 serventes, 02 agentes de portaria e 06 funcionários de apoio administrativo na secretaria escolar. Contudo, com a nomeação de professores efetivos do último concurso, realizado em 2018, há a possibilidade, no CELEM, de não existir mais esses tipos de contratos para regência. Do mesmo modo, o quadro de funcionários pode sofrer algumas alterações desse período aos dias atuais.

O público atendido pelo CELEM provém de famílias com baixo poder econômico e necessita de um olhar mais atento dos docentes e gestores escolares para serem reconhecidos, efetivamente, no espaço escolar. A gestão escolar do CELEM, no intuito de realizar uma educação emancipatória, vem registrando dados de sua realidade para conhecê-la e traçar caminhos para promover aprendizagens. A equipe de gestão e docente vem utilizando as orientações da SEC-BA como fundamento para compreender os indicadores. Os demonstrativos dessa realidade no CELEM, em 2017, foram apresentados nos gráficos de resultados gerais, por turno, durante sua Jornada Pedagógica de 2018, para que, com a posse destes, gestão e professores pudessem rever suas ações, planejando e refletindo a realidade dos estudantes na escola e na sala de aula.

TABELA 1: Resultados gerais no CELEM em 2017.

CURSO	TURNO	APROV.	APROV. COM DEP.	REPROVADOS	REPROVADOS POR FALTA
ENSINO REGULAR	MAT.	78%	04%	18%	00%
	VESP.	80%	02%	18%	00%
	NOT.	60%	00%	25%	15%
EJA	NOT.	44%	00%	56%	00%

FONTE: Pesquisa direta da autora, 2018.

De acordo com os dados obtidos através da direção da escola, no ensino regular, totalizando 1.070 alunos matriculados nos três anos do Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, os números de aprovação expressam que a escola alcançou um bom nível, com apenas 4%, 2% e 0,0%, respectivamente, de aprovação com dependência em algum componente curricular, ou seja, o estudante avança na série, mas precisa cursar, em turno oposto ao seu, o componente curricular da série anterior para qual não obteve aprovação.

Por sua vez, uma visão geral dos dados registrados do turno noturno nos coloca em um nível regular, visto que temos 60% de aprovação de um total de 234 alunos, distribuídos no Eixo VI com 119 estudantes (03 turmas) e no Eixo VII com 115 (03 turmas). Porém, são 15% de reprovação por falta e 25% de reprovação. Assim, a exceção foi a EJA, posto que os dados revelam que a aprovação está na casa dos 44%, representando uma análise sobre os tempos e os processos pedagógicos não construídos, ou seja, os índices de reprovação estão altos, na ordem dos 56%. Esse baixo índice de aprovação pode estar se processando na EJA por não se considerar o estudante desse segmento como sujeito.

Desse modo, vespertino e noturno ocupam dois extremos, como também há necessidade de mais atenção para com os estudantes do noturno e de repensar as experiências educativas no espaço escolar para promover aprendizagem dos estudantes, considerando o contexto e o fato de que suas histórias de vida serem mais complexas, pois muitos necessitam trabalhar, são mães e pais de família, entre outras questões que podem dificultar sua permanência na escola.

Carrano (2007, p. 10) corrobora essas sinalizações sobre o jovem estudante da EJA ao afirmar que “[...] a escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo [...]”. Porém, faz-se necessário uma reflexão a partir do pressuposto de que o currículo é algo dinâmico, flexível e deve estar aberto a mudanças, às necessidades do público-alvo a que é direcionado.

Santos e Santos (2017, p. 85) nos alertam ao dizer que o currículo “[...] é constituído em consonância com as conjunturas econômicas, históricas, sociais, educacionais e culturais,

sendo constantemente influenciado e monopolizado pela classe hegemônica [...]”. Nesse sentido o currículo deve estabelecer relação com o contexto vivido pelos estudantes, os quais são seres humanos com necessidades específicas. De acordo com a concepção de Santos e Santos (2017, p. 88) sobre os estudantes da EJA, torna-se mister reconhecer que

os sujeitos do Proeja são jovens e adultos trabalhadores ou que estão em busca de inserção no mercado de trabalho, com saberes da vida e das práticas sociais, mas que trazem em si as marcas de uma sociedade excludente e contraditória. Nesse sentido, é imperativo pensarmos a EJA com uma modalidade que tem suas especificações.

Vale reiterar que o processo de escolarização dos jovens estudantes da EJA, bem como no ensino regular, de maneira geral, deve ocorrer não só pela mediação dos conteúdos e dos conhecimentos adquiridos por ele, mas por serem sujeitos.

Os dados, a nível nacional, disponíveis no INEP referentes ao ano de 2015 revelam como ocorreram as matrículas no Ensino Médio, apontando que 28 mil escolas oferecem o Ensino Médio nas redes pública e privada. Nessas instituições, 8 milhões de estudantes estão matriculados no Ensino Médio; 23,6 % desses estudam no período noturno; e a maioria, 84,4%, está matriculada na rede estadual, que concentra 97,1% das matrículas da rede pública (INEP, 2015).

Pelas informações disponibilizadas pelo INEP (2015), no CELEM, a distorção idade-série referente aos estudantes do Ensino Médio na 1ª série representava 51%. Essa estatística significa que, em cada 100 estudantes, 51 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. Na 2ª série, a taxa representava 46%, ou seja, de cada 100 discentes, 46 estava com atraso escolar de dois anos ou mais, enquanto na 3ª série em cada 100 educandos, 50% estavam com atraso escolar de dois anos ou mais (INEP, 2015).

Por sua vez, alcançar a meta registrada no plano de gestão estabelecida no ano de 2016, que seria 80% de aprovação, requer da equipe escolar – gestão e professores – um planejamento que considere as especificidades dos estudantes de cada curso e turno oferecido pela instituição CELEM com vistas a promover aprendizagem como oportunidade de trabalho no mercado. Essa realidade é pontuada por Dayrell (2007, p. 1.108), levando em consideração o lugar social dos jovens. Para o autor, esse lugar

[...] vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil, condição esta que, somada à da pobreza, interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1.108).

É oportuno ressaltar que a opção pelo CELEM se deu por ser a instituição na qual trabalho como professora e pela realização do projeto da JC e por, algumas vezes, fazer parte da comissão organizadora e, em outras, como professora responsável por uma determinada equipe. Portanto, a escolha da unidade de ensino decorreu da relação de pertencimento ao espaço escolar e da ocorrência do fenômeno embasado nas abordagens que privilegiam aspectos tanto da experiência do vivido quanto a forma de expressão da realidade cultural dos atores sociais pesquisados.

Quanto à extensão em que a pesquisa ocorreu, vale reiterar que o recorte espaço-temporal para a investigação compreendeu o período de junho a dezembro de 2018. Esse intervalo justifica-se devido à necessidade de realizarmos um estudo mais denso e próximo da vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa numa tentativa de compreendermos os sujeitos, seus discursos e ações.

Para melhor compreensão do objeto de estudo, destacamos aqui os sujeitos da investigação. No segmento estudantes, os sujeitos que participaram da investigação foram onze, representativos das três séries do Ensino Médio, provenientes da Sede, povoados e demais localidades que integram o contexto da escola. No segmento docente, quatro profissionais participaram da investigação com formação em diferentes áreas de conhecimento, a saber: área de Linguagens (Língua Portuguesa), de Ciências da Natureza (Biologia) e de Ciências Humanas (Geografia).

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço destinado à promoção da aprendizagem, de construção de saberes e de práticas socioculturais, formação intelectual e humana tanto para estudantes quanto para docentes, gestão e funcionários, precisa, por um lado, desenvolver práticas pedagógicas que promovam as aptidões para o trabalho coletivo, de suma importância para os jovens do Ensino Médio; por outro lado, essas práticas permitem compreender a relação peculiar entre cultura juvenil e escola pública no Ensino Médio.

3.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos utilizados para construção dos dados foram a observação, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CELEM, um projeto e o Regimento da JC, fotografias, vídeos e um diário

de campo desse projeto que nos permitiram uma compreensão mais ampla sobre a relação educação e cultura juvenil.

É preciso reiterar que todos esses documentos refletem a cultura própria da escola. Portanto, a cultura escolar que expressa o contexto sócio-histórico do qual faz parte a instituição CELEM. No intuito de realizar uma pesquisa que consiga aproximar-se do objeto investigado, aqui compreendido com a cultura juvenil na escola pública de Ensino Médio, elaboramos um cronograma (Apêndice 5) com as atividades a serem desenvolvidas durante a pesquisa.

Iniciamos a construção da pesquisa com feições fenomenológicas e etnográficas mediante a participação em reuniões de AC do CELEM, com gestores, professores e presença de um pequeno grupo de estudantes, a partir da discussão sobre qual temática seria mais pertinente no contexto vivido. *A posteriori*, prosseguimos com a observação, presenciando um pouco do cotidiano escolar, como o comportamento dos discentes, docentes, gestores e registrando atitudes e/ou participação durante alguns momentos, a exemplo das primeiras reuniões para discussão e sugestão da organização da JC (distribuição das comissões, das turmas em sala de aula para produção das tarefas e execução do projeto por um período de seis meses).

Em 2018, como mencionado anteriormente, o CELEM estava completando 40 anos de trabalhos prestados à comunidade tucanense. Nesse sentido, o tema da JC estava voltado para o aniversário da instituição, fundada em 1978.

Para a produção de dados, como reitera Geertz (1989, p. 4), em seus processos etnográficos, é fundamental “[...] estabelecer relações, selecionar informações, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário [...]”. Assim, tecemos, costuramos a trama da pesquisa com a inserção, no mundo vivido dos sujeitos estudados, de jovens/estudantes e profissionais do Ensino Médio da escola pública e, para isso, utilizamo-nos de alguns procedimentos para produzir os dados acerca do objeto em investigação.

Essa observação ocorreu em 11 visitas, sendo 08 de observação na escola e 01 no ensaio geral do desfile e durante os três dias da JC, nos três turnos, bem como durante o período de desenvolvimento da pesquisa, a exemplo de algumas atividades da sala de aula ou da escola. Vale lembrar que a interação continuada e cotidiana entre os sujeitos, no local da pesquisa, é necessária, vislumbrando obter dados mais consistentes. Faz-se mister dispor ou mesclar diversos métodos de construção de dados. Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa com feições do tipo etnográfico, há a necessidade de deslocamento do pesquisador de sua própria cultura e de recorrer por um universo de instrumentos de construção de dados a serem utilizados nesta abordagem investigativa. Para Rocha e Eckert (2008, p. 2),

[...] a observação direta é, sem dúvida, a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como “saídas exploratórias” são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 2).

A observação, no trabalho de investigação científica, é algo muito complexo no estudo da realidade social e do cotidiano de um grupo, pois podem surgir dúvidas na forma de como se comportar diante de um cotidiano repleto de significados para os sujeitos da pesquisa, pois o próprio observador pode estar implicado no processo, no ambiente, ou seja, no campo de pesquisa e vivenciando as situações do cotidiano.

É preciso definir a forma como o pesquisador se comportará nesse espaço, enquanto observador: se apenas observa, se será uma observação participante e até mesmo em relação ao que o próprio grupo pode pensar daquele corpo estranho em seu ambiente. Aqui, optamos pela observação direta. Por isso, a observação buscou visualizar como os sujeitos investigados se comportam em sua realidade espaço-temporal, ou seja, em seus contextos. Enfim, perceber os sentidos, os significados que discentes, docentes, gestores dão às suas experiências cotidianas, no campo de estudo quanto à valorização da cultura e do protagonismo juvenil, no contexto da JC no espaço escolar.

No processo de observação, existem alguns obstáculos que necessitam ser superados pelo pesquisador, como a questão do envolvimento pessoal, a aceitação ou a indiferença e a sensibilidade para perceber como o grupo funciona que – para ser compreendido – precisa ser visto pela interação entre sujeitos e nas suas diferenças, por exemplo, a formação natural de subgrupos dentro do mesmo grupo, sempre existentes, posto as pessoas ou grupos observados possuírem suas singularidades, dentro de um universo de diversidade.

De acordo com Macedo (2006, p. 91), “[...] o pesquisador que observa está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos [...]”. Nesta pesquisa, a observação ocorreu em 11 dias, entre 05, 06, 07, 08 e 21 de junho; 06 e 15 de agosto; 24, 26, 27 e 28 de setembro; e 05 de dezembro de 2018. As observações tiveram o consentimento da gestão, professores e estudantes, nos diversos ambientes da escola: na sala de aula e sala dos professores, no pátio, nos corredores, com estudantes dos três anos do Ensino Médio do turno matutino e vespertino. Esse processo ocorreu a partir do momento em que foi anunciada a temática da JC e em reuniões das equipes para planejar as ações necessárias à elaboração das tarefas e durante a apresentação final.

Para construir os dados, a observação foi um procedimento metodológico pertinente, viabilizando conhecer e compreender os sujeitos participantes da investigação no contexto escolar do CELEM em diversos momentos e nos espaços/tempos em que a pesquisa ocorreu. Teve início a partir do primeiro contato com estudantes e professores do Ensino Médio do CELEM quando da apresentação e do convite para participarem da pesquisa.

Chegamos cedo ao “Estadual”. Mesmo sendo professora da instituição e reconhecida pelos estudantes, a sensação era bem diferente em virtude da responsabilidade na pesquisa. Entramos em contato com o vice-diretor Aristóteles (pseudônimo), informamos que estaríamos iniciando a pesquisa de campo a partir daquele momento. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que por ele foi assinado de imediato.

A incursão pelo CELEM buscou contemplar o objeto de pesquisa a partir da interação com diversos sujeitos, ou seja, conquistar a adesão de professores e estudantes para participarem da investigação. Desse modo, configurando uma diversidade sociocultural de sujeitos que representassem o universo juvenil dos estudantes e dos professores do espaço escolar em diversos contextos quanto ao gênero, espaço geopolítico, série/ano.

Percorremos os corredores e cumprimentamos a quem encontramos. Fomos até as salas de aula, conversamos sobre o projeto de pesquisa e convidamos tanto estudantes como professores para participarem. Estes aceitaram e assinaram o TCLE.

Durante a observação, buscamos investigar a atuação dos professores responsáveis por uma determinada turma, que acompanham, orientam, observam o processo e, concomitantemente, registram o engajamento, comportamento dos discentes para fins de avaliação. Contudo, vale reiterar que a participação dos professores não ocorre em todos os momentos da JC, nas turmas ou equipes, e sim nas aulas destinadas às reuniões. Estes professores podem obter mais informações em outras salas de aula e compreender, de forma mais ampla, as ações e atitudes dos estudantes durante o percurso de desenvolvimento do projeto.

A partir das narrativas de docentes e discentes, o procedimento da observação pode ser bem mais fecundo, porque se alia à entrevista e, em conjunto, poderá permitir o conhecer suas impressões, reações, atitudes dos sujeitos à medida que as atividades vão ocorrendo. Nesse sentido, no que se refere à pesquisa, os registros da observação foram realizados em um diário de campo com 31 páginas, procedimento relevante para o registro das informações e impressões para obtenção mais amplas que servirão de subsídios para a análise dos dados.

Portanto, a entrevista permite ao pesquisador ter uma percepção mais densa sobre como os sujeitos veem sua participação na atividade e quem são, de fato, nessa trama social, ou

seja, não apenas na escola, enquanto estudante ou professor, mas como pessoas que possuem uma vida na e para além da escola.

Consideramos que a entrevista é um procedimento metodológico importante para a investigação qualitativa, visto que permite ver e ouvir, conhecer cada sujeito em sua diversidade e subjetividade e, desse modo, as relações que o conectam consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que habita.

Amado (2009, p. 181) ratifica a opção pela entrevista e pontua que ela é “[...] um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos [...]”. Uma entrevista boa perpassa pela elaboração de questões que direcionam para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Ainda no que concerne à entrevista, é necessário reiterar que o primeiro contato entre pesquisador e entrevistado foi muito importante para definir o momento e o local da entrevista. São passos importantes para que seja possível recolher dados e analisá-los, levando em conta a subjetividade do sujeito, que pode se externar no decorrer da entrevista e permitir um conhecimento maior sobre o fenômeno em estudo.

Para Amado (2009, p. 181), a entrevista é “[...] meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é um método, por excelência, de recolha de informação [...]”. No que se refere ao planejamento, em especial na entrevista semiestruturada, as questões devem ser elaboradas com antecedência, definidas mediante o objeto de estudo, os objetivos propostos e os sujeitos a serem entrevistados. Os registros devem seguir uma lógica e podem ser feitos de diversas formas, obviamente mediante a autorização do entrevistado, seja oral, por escrito, gravado, filmado etc.

A entrevista teve como objetivo conhecer um pouco da realidade dos sujeitos e também sobre o CELEM, na sua relação com a cultura e o protagonismo juvenis, as experiências educativas desenvolvidas e o que pensam sobre a JC, além de manter e estimular, ainda mais, possibilidades de práticas pedagógicas que contemplem a cultura juvenil.

No que concerne à entrevista semiestruturada, criamos um roteiro com algumas questões para podermos conduzir a conversa em resposta ao convite aos estudantes e professores do Ensino Médio que participam da investigação e, espontaneamente, aceitaram participar da investigação enquanto representantes dos três anos do Ensino Médio e do corpo docente da instituição. A entrevista foi realizada em diferentes momentos e espaços durante as atividades cotidianas da escola: primeiro, foi realizada a entrevista na sala de vídeo com os estudantes, individualmente e, dias depois, com os docentes, de acordo com a disponibilidade destes na escola e, também individualmente, na sala dos professores.

A entrevista com os professores ocorreu de forma individual, no espaço do CELEM, na sala dos professores. Estes sempre participam da JC, orientando, acompanhando as turmas ou na coordenação do projeto. Alguns participam desde o início das edições da JC, outros há vários anos, sendo que um ou outro precisou se ausentar, não participando em algum momento do projeto devido à transferência para outra instituição ou por outros motivos.

É oportuno registrar que os sujeitos que participaram da entrevista semiestruturada utilizaram, de acordo com suas afinidades, nomes fictícios, com os quais faremos referências às suas concepções sobre o objeto de investigação. O roteiro que conduziu a conversa com os quatro professores e os onze estudantes do Ensino Médio do CELEM sofreu algumas variações devido à forma como cada sujeito compreendeu. Além das questões gerais, foram realizados outros questionamentos para nos aproximarmos de uma concepção mais densa do objeto de pesquisa. Visando alcançar os objetivos, segue o roteiro que norteou a entrevista semiestruturada para estudantes e professores: 1) Para você, qual o significado da Jornada?; 2) Quais limites e dificuldades podem ser observados no desenvolvimento do projeto da Jornada de Conhecimento? E como essas dificuldades poderiam ser resolvidas?; 3) A Jornada de Conhecimento contribui para valorização da cultura juvenil e o protagonismo juvenil, bem como para a formação cidadã dos jovens estudantes do Ensino Médio entre as atividades no espaço escolar do CELEM? De que maneira?

Para os estudantes, houve o acréscimo desta questão: o que é a Jornada de Conhecimento do CELEM? Para o professor, acrescentou-se esta questão: você consegue estabelecer relações entre a cultura juvenil e a realidade dos/das jovens estudantes do Ensino Médio na elaboração da proposta de seu componente curricular? Poderia comentar como estabelece essa relação?

Os estudantes foram escolhidos como sujeitos da pesquisa, visto que a experiência educacional da JC é direcionada aos jovens estudantes, sujeitos do Ensino Médio e centro do processo ensino/aprendizagem na escola para que possam se manifestar nas mais diversas modalidades artístico-culturais. Os estudantes são de classe econômica baixa e enfrentam dificuldade de locomoção para chegar à escola e estudar. Destes sujeitos da pesquisa, três residem na sede e oito residem em diversos povoados do município de Tucano, totalizando onze estudantes das três séries do Ensino Médio.

Entre os docentes que compõem o quadro de professores, quatro participam da investigação, sendo que três residem na Sede e um no Povoado Lagoa da Porta. Estes têm formação em diferentes áreas de conhecimento.

Faz-se necessário conhecer tanto os discentes como os docentes através de um breve perfil e pôr seus nomes fictícios, escolhidos a partir de algumas de suas especificidades que os identificam enquanto sujeitos sócio-históricos. Segue o quadro dos professores:

TABELA 2: Professores entrevistados.

NOME DO PROFESSOR	FORMAÇÃO INSTITUIÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Maria	Letras com Inglês (UNIFACS).	Produção Textual, Gramática e Literatura (IESCFAC).	25 anos no Ensino Médio.
Angel	Ciências da Natureza (FTC), Pedagogia (UNEB).	PPP: Currículo, Didática e Avaliação (UNEB); Gestão Educacional; Docência no Ensino Superior.	27 anos no Ensino Médio.
Ana Clara	Pedagogia (UNEB).	Atendimento Educacional Especializado (UFC).	25 anos no Ensino Médio.
Fênix	Pedagogia (UNEB), História (UNOPAR).	Mestra em Educação (UEFS).	25 anos no Ensino Médio.

FONTE: Pesquisa direta da autora, 2018.

As entrevistas foram realizadas no campo empírico da pesquisa objetivando observar, ouvir e interpretar “[...] o conteúdo da comunicação no contexto onde se dá [...]” as relações entre os entrevistados e o espaço institucional do qual fazem parte. Os professores desta investigação foram convidados por atuarem na instituição e conhecerem e participarem da JC há muito tempo (MACEDO, 2000, p. 209).

As fotografias foram produzidas durante o desenvolvimento da JC para registrar e documentar as performances dos jovens estudantes. Esse procedimento imagético permite visualizar e registrar experiências vividas em diferentes contextos, no cotidiano escolar, durante a JC. Foram dezenas de fotografias produzidas pela autora, como por outros sujeitos da escola, das quais selecionamos as mais expressivas. Para Roldán (2012, p.45),

a fotografia foi considerada, quase desde seu início, reflexo objetivo da realidade e, por conseguinte tecnicamente útil em certas tarefas menores da atividade científica, como a ilustração de textos, a documentação de sucessos ou fenômenos, fonte de dados primários ou divulgação de resultados.

As imagens fotográficas exercem um fascínio sobre os jovens que através dela se afirmam enquanto sujeitos sociais, registrando e divulgando diferentes situações de sua vida,

como da experiência educacional da JC. Os documentos citados orientam as experiências pedagógicas no CELEM para estabelecermos relações com o fenômeno investigado.

Ao realizar pesquisa qualitativa para a construção de uma análise mais ampla do fenômeno estudado, a análise documental é um procedimento valioso, pois, de posse dos documentos, enquanto registros materiais e testemunhos de um dado contexto, teremos importantes fontes para uma maior elucidação do fenômeno pesquisado. Vale reiterar que os documentos são todas as fontes das quais podemos extrair dados para a investigação, escritas, orais, imagéticas, oficiais, as quais são fundamentais para o pesquisador construir questões claras, observando o contexto socioeconômico, político e cultural para ampliar a compreensão do fenômeno em estudo. Segue quadro com os documentos analisados:

TABELA 3: Documentos utilizados durante a investigação.

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	INSTÂNCIA	ANO
Fotografias	São 27 imagens de estudantes e professores no cotidiano escolar durante a realização do ensaio para o desfile, do desfile cívico e da JC.	Escola/ Comunidade	2018
Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CELEM	Considera a realidade dos sujeitos, dos contextos sócio-históricos da escola, a força do trabalho coletivo para alcançar metas comuns possíveis de intervirem na realidade escolar e avaliar todos os processos desenvolvidos no âmbito da instituição, buscando ressignificar sua gestão administrativo-pedagógica.	Escolar	2011
Proposta da Jornada de Conhecimento-Modalidade Festival de Cultura	Comemorar os 40 anos do CELEM, considerando a música, dança, teatro, vídeos, poesia, cordel, entre outras expressões artístico-culturais apresentadas junto à comunidade escolar e tucanense.	Escolar	2018
Regimento da Jornada de Conhecimento	Objetiva comemorar os 40 anos do CELEM, possibilitando a construção de conhecimento acerca de sua história junto à comunidade escolar; estabelece o período, a disciplina, a categoria do Festival de Cultura, a organização das comissões e das equipes, a participação apenas para estudantes da instituição, mediante autorização dos pais para os menores de idade, do uniforme (camisas) com logomarca, penalizações por indisciplina e pontuação etc.	Escolar	2018

FONTE: Pesquisa direta da autora, 2018.

Cellard (2010, p. 299) nos diz que esses procedimentos permitem ao pesquisador “[...] apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc. [...]”. Desse modo, é preciso que o pesquisador tenha muita atenção ao investigar os documentos para que não se incorra em impressões equivocadas.

É este material produzido, esta descrição densa dos contextos, construída a partir das observações, das entrevistas e das análises documentais, que se transforma em outro aspecto muito importante com relação à pesquisa qualitativa: a análise dos dados, pois, de acordo com Amado (2009, p. 233) “[...] não basta recolher os dados, é preciso analisá-los e interpretá-los [...]”. Vale lembrar que a interpretação dos dados está intimamente relacionada à forma como o pesquisador os compreende.

A pesquisa “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano/BA”, no campo empírico, teve duração de seis meses. A investigação buscou focar as atividades da JC denominadas de ensaios/reuniões. A incursão no CELEM incluiu observação dos estudantes em atividade e durante a JC, com registro em fotografias, vídeos e em um diário de campo, bem como a entrevista semiestruturada sem, contudo, revelar a identidade dos entrevistados. A investigação também incluiu a análise de documentos para tentar compreender como a cultura e o protagonismo juvenis são estimulados entre as atividades no espaço escolar para os estudantes do Ensino Médio do CELEM.

No primeiro momento, foram realizadas observações dos estudantes e das atividades desenvolvidas para a JC. Em seguida, realizamos a entrevista com discentes e docentes, análise de documentos escolares, visando construir os dados e, posteriormente, analisá-los para compreendê-los e interpretá-los a partir das percepções e da subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

Concomitantemente à leitura e interpretação das entrevistas, encontram-se registros em fotografias, tanto do espaço escolar, dos estudantes em atividades para elaboração e concretização da JC quanto da análise de documentos escolares oficiais (projeto e Regimento da JC e o PPP do CELEM) e dos documentos produzidos pela pesquisadora. São memórias desses espaços/tempos em que prevalece o cultivo de uma cultura escolar, ou seja, da relação dos conhecimentos adquiridos e sistematizados pelo sistema de ensino, bem como das experiências de vida dos diversos segmentos que compartilham esse espaço/tempo que denominamos escola.

Para Amado (2009, p. 233), “[...] a análise e interpretação de dados pode ser feita em função de diversas perspectivas e tradições disciplinares: tradição linguística, tradições

sociológicas [...]”. Nesse sentido, torna-se importante conhecer estas perspectivas e os procedimentos metodológicos necessários para uma melhor análise da realidade e das singularidades contidas nesse processo. Segundo Creswell (2007, p. 194),

[...] a discussão do plano de análise dos dados deve ter diversos componentes. O processo de análise de dados consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados.

Na perspectiva de pesquisa de Bogdan e Biklen (1991), ao se realizar análise de dados de uma investigação qualitativa, podemos fazer uso de diversas maneiras e apontam dois tipos de abordagem: a análise concomitante com a recolha de dados e a análise após a recolha de dados, pois existem investigações que necessitam ser feitas à medida que se obtém os dados. A análise ocorreu após recolher os dados no ambiente de pesquisa, organizá-los para construir as ideias estruturantes, compreendidas como sendo os significados atribuídos pelos sujeitos às situações vivenciadas e pilares desta investigação.

As ideias estruturantes, pilares desta investigação, foram construídas mediante as narrativas dos entrevistados, registrando suas falas, tentando conhecer os elementos, ao mesmo tempo em que se percebe sua frequência e agrupando os dados comuns, de acordo com seu significado e sua pertinência.

A análise de dados na perspectiva de Geertz (1989, p. 20) implica uma opção pelas “[...] estruturas de significação [...]” para determinar sua base social e sua importância, pois, para ele, a “etnografia é uma descrição densa”. Nessa concepção, faz-se necessário conhecer a multiplicidade de estruturas, as quais são complexas por fazerem parte de uma teia de significações entrelaçada umas com as outras em que o pesquisador precisa conhecê-las, aprender, anotar impressões, interpretá-las para construir uma leitura do universo dos sujeitos pesquisados.

Destarte, vale considerar a perspectiva de Macedo (2006) sobre a análise de dados, pois, uma vez concluída em termos de construção de interpretação dos dados sobre um fenômeno, não tem um fim, mas está sempre aberta a novas considerações, ou seja, não existe um resultado final da pesquisa, mas achados de final aberto.

Para nos aproximarmos mais amplamente do objeto investigado, no caso a cultura juvenil e sua relação com a escola pública de Ensino Médio, inspiramo-nos na análise de conteúdo, por trazer em si um conjunto de técnicas de investigação de comunicações. O estudo

de alguns documentos, de experiências, de expressões e mensagens do cotidiano possibilitou compreendê-lo de uma forma mais vasta.

De acordo com Bardin (1977, p. 34) “[...] a análise de conteúdo pode ser uma análise de significados (exemplo: análise temática), embora também possa ser uma análise dos significantes (análise léxica, análise de procedimentos) [...]”. Nesse sentido, a análise categorial, por buscar compreender a significação de determinados dados dentro do seu contexto, é um método que, segundo Bardin (1977), possibilita a classificação dos elementos obtidos, bem como a interpretação do significado que os constitui.

É preciso reiterar que, visando a uma descrição e interpretação mais ampla do objeto investigado, foram realizadas leituras dos documentos produzidos em diário de campo, entrevistas, bem como em documentos oficiais (PPP, Regimento e Projeto da Jornada), atentando para etapas da análise de conteúdo, percebendo as unidades de registro e as unidades de sentido. Outrossim, com as leituras dos documentos mencionados, através da descrição e análise dos dados, tendo por base as unidades de registro e de sentido, conseguimos chegar aos pilares desta investigação: cultura, cultura juvenil, jornada, jovem e protagonismo juvenil, como também a outras ideias estruturantes, a exemplo da formação de valores, a aprendizagem, a autonomia, a participação e estímulo ao diálogo.

Na visão de Macedo (2000, p. 209), o conteúdo e as informações quanto ao tema vêm “[...] emergir significativamente para os interesses e compreensão de uma pesquisa para compreensão de uma dada situação via processos construcionistas da comunicação humana [...]”. As narrativas, tanto de estudantes como de professores, extraídas de suas entrevistas, enquanto recortes de um contexto servem como registros e partes interpretativas do *corpus* para compreensão do tema-objeto de pesquisa, peculiarmente, a cultura juvenil, com base na análise de conteúdo. Por sua vez, permitiu observamos as variáveis empíricas contidas na análise de conteúdo: origem, implicação, descrição e sentimentos revelam que as relações dos sujeitos (estudantes e professores) com a JC são repletas de sentimentos, emoções, sucessos e frustrações.

A análise dos dados na pesquisa qualitativa com suporte da análise de conteúdo configura-se como um estudo sobre/com fenômenos que ocorrem na tessitura do existir e coexistir humano para o pesquisador se imbuir de uma percepção mais ampla do fenômeno.

Através da descrição e análise de dados, pudemos nos aproximar, mais densamente, da compreensão desse fenômeno social: a cultura e o protagonismo juvenis no espaço de uma escola pública. Segundo Silva (2010, p. 149), “[...] outras dimensões formativas que integram

as expectativas juvenis e que, de certa forma, são mais valorizadas e apresentam-se mais dotadas de sentido para os jovens [...]”.

A investigação, no campo empírico, pôde identificar essas especificidades na juventude e no espaço da escola pública no Ensino Médio e como buscar meios para estimular esses pilares, tornando-se pertinente para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de forma exitosa no processo de formação intelectual, profissional e humana.

4 AS CULTURAS E O PROTAGONISMO JUVENIS NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, consta a descrição e a análise dos dados para compreendermos, mais densamente, aspectos das culturas juvenis no espaço escolar, partindo do registro das observações em diário de campo, fotografias, relatos da entrevista semiestruturada e análise dos documentos oficiais pertinentes à pesquisa, a exemplo do PPP do CELEM, do projeto e do Regimento da JC.

A pesquisa foi desenvolvida com base na observação do campo empírico para permitir uma melhor compreensão, interpretação e análise dos dados construídos com inspiração na análise de conteúdo. Os participantes apresentam nomes fictícios. Assim, mediante o contexto, a realidade e as construções simbólicas que os sujeitos têm deles próprios, da escola e do seu entorno, tentamos produzir um conhecimento mais amplo sobre a cultura e o protagonismo juvenis na escola pública de Ensino Médio no contexto da JC do CELEM.

Assim, o texto está estruturado em quatro momentos, os quais trazem depoimentos dos entrevistados – professores e estudantes –, as análises da autora e diálogo com diversas concepções teóricas, tomando como referência os relatos dos discentes e docentes para se constituir os pilares desta investigação: cultura, cultura juvenil, jornada, jovem e protagonismo juvenil, como também outras ideias estruturantes, a exemplo da formação de valores, a aprendizagem, a autonomia, a participação e estímulo ao diálogo, bem como a necessidade de se repensar, constantemente, tanto a escola como a JC para melhor atender à diversidade dos jovens do Ensino Médio.

Os dados encontrados só foram possíveis a partir da colaboração e das vozes dos sujeitos, bem como da análise de documentos, mediante os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, conforme mencionado no Capítulo 3 desta dissertação.

4.1 A JORNADA DE CONHECIMENTO DO CELEM: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Em 2018, a JC do CELEM teve como objetivo geral comemorar os quarenta anos de existência da instituição, na modalidade Festival de Cultura, sob o tema “Estadual: há 40 anos, o maior patrimônio público de Tucano”. “Estadual” é o nome popular sob o qual o CELEM é mais conhecido e como, carinhosamente, é chamado pela comunidade estudantil.

A XIV JC do CELEM, ocorrida em 2018, visa integrar professores e estudantes de todos os anos do Ensino Médio. Constituiu-se, ainda, como objetivos da JC promover, entre educandos e a comunidade, uma reflexão sobre os valores na formação de um cidadão mais consciente, que saiba respeitar as diferenças, o meio em que vive, sendo conhecedor de sua identidade e de sua própria história, além de incentivar o desenvolvimento de suas aptidões artísticas, tanto da valorização da cultura, quanto do despertar de concepções de cidadania, através das artes: música, dança, teatro, vídeos, poesia, cordel etc.; contar a história do CELEM, reviver e lembrar os diversos momentos vividos por esta instituição que muito contribuiu e com a formação educacional da população de Tucano.

Quanto aos desdobramentos metodológicos para abertura do projeto da JC, foram realizados: um desfile cívico das equipes organizadas na escola, por turno e turma de estudantes matriculados regularmente no CELEM em 2018; performances artístico-culturais acompanhadas e orientadas pelos professores responsáveis pela turma, no decorrer do projeto e no dia da realização do projeto. Os professores conduziram o processo de avaliação da turma com os estudantes a partir da construção das tarefas elaboradas, da participação em reunião em consonância com o tema e a modalidade sorteada, definida previamente: dança, teatro, coral e na composição das alas.

O projeto da JC, em 2018, buscou envolver os sujeitos que estudam, trabalham ou trabalharam entre os vários segmentos da instituição. A JC teve uma proposta simples e complexa ao mesmo tempo, sem tanto *glamour*, com redução de gastos na realização das tarefas em relação aos outros anos. Considerando a carga horária dos professores, foram articuladas cinco comissões: comissão de infraestrutura, comissão de divulgação e montagem de convite, comissão de arrumação de cenário, comissão de apresentadores da JC e orientadores de equipes.

Nogueira e Villas (2014, p. 35) lembram que “[...] as regras de convivência na escola devem ser claras para todos [...]”. Por isso, tratando-se de um projeto escolar realizado na Praça da Matriz, em Tucano, que envolve a comunidade escolar e, conseqüentemente, um número muito grande de jovens, com uma rica diversidade sociocultural, faz-se necessário estabelecer regras para que o projeto transcorra sem grandes conflitos. Assim, a comissão da JC elaborou, revisou e complementou o regulamento para a JC. Em seguida, apresentou-o à comunidade estudantil.

O Regulamento da XIV JC do CELEM traz, no capítulo I, o objetivo geral: comemorar os 40 anos da unidade de ensino, possibilitando a construção de conhecimento acerca de sua história, junto à comunidade escolar. Dessa forma, percebemos que, mesmo indiretamente, interesses e demandas dos educandos do Ensino Médio do CELEM, como

também a cultura e o protagonismo juvenis podem ser estimulados pelas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo projeto da JC. Para que a execução e atividades da JC transcorram tranquilamente, o capítulo V do Regulamento estabelece as regras disciplinares de todos os participantes.

A XIV JC, realizada pela escola, tornou-se uma oportunidade para percebermos como a maioria dos discentes se envolve com as tarefas escolares. Alguns estudantes assumem papel de líder, coordenadores e organizam as equipes, elaborando faixas, camisetas, gritos de guerra, posições políticas, paródias com os nomes das equipes, textos, cenários, figurinos. Os coordenadores definiram, em acordo com o grupo, as atribuições de cada comissão. Desse modo, os estudantes assumem responsabilidades para com a organização de suas equipes, independentemente de haver professores responsáveis em cada turma.

Torna-se imprescindível registrar que, em 2018, a JC ocorreu na modalidade Festival de Cultura. De acordo com o que foi estabelecido pela proposta e pelo Regimento da JC, as equipes teriam de construir uma performance conforme modalidade sorteada: teatro, música, dança, poesia etc., cujo tema era livre, escolhido pelos próprios alunos. Dessa forma, as equipes poderiam produzir uma apresentação com o tema que quisessem, ou seja, sem seguir a critérios prévios.

Através das observações e de fotografias sobre as atividades do projeto da XIV JC do CELEM, percebemos que iniciaram as primeiras reuniões entre professores e as equipes para discutirem questões práticas que viabilizam o andamento das atividades. As reuniões ocorreram uma vez por semana, em dias alternados, a partir de segunda-feira, entre a 1ª semana de agosto até setembro de 2018. A avaliação da participação dos estudantes consiste na somatória das avaliações do trimestre letivo com a culminância do projeto.

A JC do CELEM, enquanto espaço que fomenta a cultura e o protagonismo juvenis, compõe o objeto de estudo desta investigação. Desse modo, buscamos contextualizar a história da JC no CELEM para ampliar sua compreensão. Com esse objetivo, procuramos a educadora (aqui denominada “Fênix”) que idealizou, por volta de 1995, essa proposta na instituição.

Inicialmente, o projeto foi nomeado de Gincana Ecológica. Através da escuta de quem esteve e ainda está envolvido desde o início, pudemos rememorar as origens e as itinerâncias, até esse momento, da JC do CELEM. Assim, a narrativa da professora Fênix sobre como foi criada a JC constituiu-se em importante depoimento, evidenciando sua implicação com o objeto de estudo desta investigação. Em seu depoimento, revela-nos:

[...] a JC foi renomeada de um movimento que nasceu por volta de 1995, quando eu atuava como coordenadora de Estágio do Magistério. Entre tantos alunos, um, Loyola, seminarista, que estava estagiando me falava da experiência com gincana na cidade em que morou. E nós dois pensamos: a gente podia fazer uma experiência aqui em Tucano. Então nos juntamos e fizemos a 1ª gincana do CELEM e, por realizar-se na semana do Meio Ambiente, foi batizada de Gincana Ecológica (PROFESSORA FÊNIX).

A professora Fênix nos presenteou com duas fotografias referentes à primeira e segunda Gincana Ecológica. Ei-las, cronologicamente, a seguir.



FIGURA 3 – 1ª Gincana Ecológica, 1995.

FONTE: Acervo pessoal da Professora Fênix, 1995.

O evento nasce na década de 1990, com provas simples para a formação de uma mentalidade ecológica... Vai se expandindo e se transforma numa Gincana Ecocultural... com alunos do Ensino Fundamental e poucos do Ensino Médio. Assim, começou o movimento gincaneiro, no Jardim de Cima, o Jardim da Caixa d'água, com a Gincana Ecológica.

A figura da 1ª Gincana Ecológica traz uma visão poética e saudosa para quem participou do projeto desde o início, tanto para professores quanto para estudantes e pode se traduzir em um misto de saudade, sentimentos, de lembrar a beleza de algumas tarefas e da história, sendo mais contundente do que o uso de muitas palavras.

No contexto dos anos 90, a proposta de uma gincana ecológica, com atividades voltadas a ações práticas e lúdicas envolvendo a arte, cultura e o meio ambiente, constituía-se em uma tarefa desafiadora que veio a dar vazio ao desejo dos estudantes do CELEM de serem protagonistas, preenchendo suas necessidades de mostrar suas capacidades e valores. O estudante jovem da escola pública possui potencial criador, compreendido, neste estudo, como a forma que cada estudante possui de compreender uma determinada questão e, desse modo, apresentar suas ideias ou soluções para alguma situação, quer no cotidiano escolar ou em sua vida social.

Na escola, para Alencar (1989, p. 12) é comum “[...] ouvir críticas severas ao trabalho do aluno e observar a inexistência de condições favoráveis à expressão de suas ideias e individualidade [...]”. Nesse sentido, a proposta da gincana ecológica ou da JC do CELEM traz um novo caminho para a educação, configurando-se como uma oportunidade para os educandos estimularem a capacidade de criar mediante os contextos vividos.



FIGURA 4 – 2ª Gincana Ecológica, 1996.

FONTE: Fotos Cordeiro, fotógrafo tucanense, 1996.

A figura 4 traz a imagem da 2ª gincana Ecológica, em 1996, dando continuidade à proposta da gincana ecológica iniciada no ano anterior. A iniciativa da professora foi, aos poucos, tomando forma, trazendo mais docentes e transformando a gincana ecológica numa gincana ecocultural. A reflexão sobre a necessidade de atender essa demanda dos estudantes do CELEM configurou-se num compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, posto que

colocava o jovem no centro do processo educacional, incentivando a manifestação de sua cultura e protagonismo.

Nesses termos, a escola instiga, para além de um movimento de construção de conhecimento, a ressignificação das práticas escolares. No ano seguinte, a participação na JC foi ampliada com a adesão dos estudantes do Ensino Médio. Desse modo, foram criadas duas categorias de acordo com a série e a idade dos educandos. Ainda sobre a história da JC, a professora Fênix complementa:

[...] com a adesão dos alunos do Ensino Médio, a gincana se abriu, veio para Praça da Matriz. As equipes podiam ser formadas de forma mista, com alunos do ELEM⁹ e jovens de outras escolas. A categoria infanto-juvenil demarcava os alunos do Ensino Fundamental e a categoria juvenil os alunos do Ensino Médio.
[...] havia duas equipes bem adversárias a Malucos ecológicos e a Verde é Vida. Passavam o ano inteiro se organizando para poder chegar ao período da gincana para levar um verdadeiro espetáculo... [...] era um verdadeiro movimento de protagonismo total que mobilizava a cidade praticamente por uma semana. Falar de protagonismo juvenil, tudo começa com a gincana e não com a Jornada [...] (PROFESSORA FÊNIX).

O depoimento da professora Fênix remonta à origem do objeto de estudo, a JC do CELEM, em meados dos anos 90, que se traduz num recorte das informações de quem idealizou o projeto, hoje configurado na JC do CELEM. Esta, por um lado, retrata a origem do objeto investigado e sua relação com o espaço para externar a cultura e o protagonismo juvenis. Por outro lado, permite-nos compreender a implicação da docente face ao objeto de pesquisa, ou seja, como a pessoa conta a origem do objeto mediante sua relação de conhecimento com ele.

Sobre a importância das ações escolares para envolver o jovem estudante, Corti e Souza (2012, p. 33) refletem que elas “[...] podem contribuir para a elaboração de propostas educativas comprometidas com as demandas juvenis [...]”. Desse modo, a leitura do projeto da JC do CELEM 2018, logo na introdução, permite concebê-lo como projeto macro da unidade escolar, enquanto momento e espaço para saberes interdisciplinares que possibilitam a divulgação de diversas artes e produção de conhecimento, além de entretenimento à comunidade celemiana e tucanense.

Faz-se oportuno reiterar a participação da comunidade escolar e tucanense desde as primeiras edições. A comunidade escolar nos vários segmentos (funcionários, professores, gestores, pais) tenta dar vários suportes aos estudantes: de organização da proposta, intelectual, financeiro e acolhimento, empréstimo de objetos para cenário, figurino etc. Quanto à

⁹ Antigamente, chama-se Escola de 1º e 2º graus Luís Eduardo Magalhães (ELEM).

comunidade tucanense, os estudantes pedem colaboração e recebem patrocínio dos comerciantes que sempre colaboram com as equipes.

De acordo com Freire (1996, p. 31), a pesquisa é uma necessidade da prática educativa. Afirma esse pesquisador: “[...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]”. Assim, quanto à fundamentação teórica do projeto da JC, sentimos a necessidade e a ausência de uma produção escrita que teorizasse o tema pela equipe que o elaborou. Essa atitude ocorreu devido a carência de tempo para escrita, mediante as atividades burocráticas da gestão, posto ser uma história de quatro décadas que envolve uma diversidade de indivíduos e de acontecimentos, tornando-se uma tarefa muito árdua para poucos servidores. Esse trabalho necessitaria de um exercício amplo e exaustivo de escuta, escrita, leitura das narrativas dos sujeitos e de uma busca por documentos oficiais que compõem a identidade celemiana para seus estudantes e ex-estudantes, enfim, da comunidade tucanense como um todo.

Devido à natureza dinâmica e desafiadora da JC do CELEM, que compreende processos de criação pelos estudantes, posto que, ao terem conhecimento das tarefas e objetivos, passam a realizar, mentalmente, a construção de suas performances e a pensar em como farão para materializá-la. Nesse processo de construção das tarefas, o jovem, um dos pilares desta investigação, pode manifestar a sua cultura, constatando-se uma relação muito próxima com a cultura juvenil, mesmo considerando o ritmo dos contextos vivenciados por professores e estudantes. Para Valente (2015, p. 13),

o processo criativo é, portanto, continuidade e devir, uma semiose que tem lugar em e dá forma a um pensamento, uma transmutação de signo em signo empreendida na busca da realização de uma obra que se desenvolve e representa *pari passu* o desenvolvimento do próprio artista – o artista como um signo em seu devir.

Com a JC, abriu-se espaço para a cultura e o protagonismo juvenis, ainda que essas demandas não estejam bem alicerçadas nas experiências educativas no CELEM. Mesmo de forma tímida, estão presentes em documentos que dão suporte à realização do projeto, como o Regulamento e a materialização das tarefas apresentadas.

É mister enfatizar que, desde o primeiro contato para informar sobre a pesquisa e fazer o convite à direção, professores e estudantes, pudemos registrar, enquanto parte da observação, a preocupação da direção e de professores em relacionar e desenvolver atividades culturais com as práticas curriculares, por entenderem que estas também são expressões do currículo na escola.

A pauta de atividades da primeira reunião que observamos sobre a JC considerou as seguintes sugestões para as equipes e foram registradas através de imagens e em diário de campo: leitura do Regulamento da JC; eleição dos coordenadores e vices-coordenadores das equipes; divulgação da modalidade sorteada para a equipe e sugestão do tema para a ala do desfile das equipes; levantamento dos estudantes menores para entrega do pedido de autorização aos pais; apresentação da ficha de critérios de avaliação e levantamento das primeiras ideias para apresentação das tarefas.



FIGURA 5: 1ª reunião entre equipes e professores responsáveis pela turma, 2018.

FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

A figura 5 traz o registro da autora sobre a observação da primeira reunião, na qual houve a apresentação do tema e de sugestões para a organização das turmas. Os estudantes estavam atentos para compreender como as atividades iriam ser construídas, bem como qual seria a sua função nesse processo de aprendizagem. No momento oportuno, os educandos de cada turma fizeram questionamentos, deram sugestões e tiveram suas vozes ouvidas pelos professores. Alguns estudantes, em alguns momentos, por não terem suas opiniões aceitas pelo grupo, demonstraram certo desinteresse.

Várias outras reuniões ocorreram a cada semana, de agosto a setembro, nos dias que antecederam a JC. A cada período, o trabalho desenvolvido pelas equipes ia se concretizando em ensaios, em introdução de novos detalhes, revisão de textos para apresentação final e definição de alas, como também (re)estruturação do desfile que abriu a JC.

No dia vinte e quatro de setembro de 2018, realizou-se o ensaio do desfile geral (figura 6) por turno, pelas principais ruas da cidade, para que professores e estudantes tivessem uma dimensão mais próxima de como seria no dia. Embora fosse apenas um ensaio, os estudantes estavam muito animados. Pelo *WhatsApp* e durante a Feira Livre que ocorre aos sábados, no município de Tucano, foi divulgado, através de carro de som, o convite à população para assistir ao desfile da JC, a fim de que mais pessoas pudessem prestigiar a comemoração do aniversário da instituição.



FIGURA 6 – Ensaio/desfile para Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.

FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Em 26 de setembro de 2018, ocorreu a abertura oficial da XIV edição da JC em comemoração aos 40 anos do CELEM. Desde cedo, os estudantes foram adentrando no “Estadual” para se organizar. Euforia, nervos “à flor da pele”. Todas as emoções se configuravam em um misto de ansiedade e felicidade por participar de um projeto tão grandioso e de uma incrível polissemia.

A figura 7 traz a imagem de uma das alas do Desfile Cívico que faz uma homenagem aos autores e personagens da Literatura brasileira. Na imagem, podemos visualizar escritores como Monteiro Lobato, Ariano Suassuna e personagens como Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, entre tantos outros.



FIGURA 7 – Desfile Cívico “Autores e personagens da Literatura”, set., 2018.

FONTE: Lindjany Miranda, arquivos da Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.

O desfile foi composto por trinta e três alas, com cerca mil estudantes, dos três turnos, a fim de comemorar o aniversário dos quarenta anos do CELEM. A opção pelo desfile cívico em nossa cidade relembra a comemoração pela Independência do Brasil, ocorrida em 07 de setembro de 1822, realizada pelo CELEM e outras escolas. Vale rememorar que o sentido do desfile cívico está relacionado a contextos sócio-históricos e aos conceitos de patriotismo, cidadania, embora envolva outros como nacionalismo e civismo. Outrossim, no CELEM, também é utilizado como estratégia para que a comunidade possa assistir à JC todos os anos, bem como para aprendizagem desses valores.

O CELEM era um “gigante” em diversidade e criatividade, puxado pelo Trio Baketa, um trio elétrico tucanense e pela Banda FANEOB, fanfarra do Educandário Oliveira Brito, de Euclides da Cunha, desfilando pelas ruas de Tucano em direção ao destino final, a Praça da Matriz. Na condução dos trabalhos, no Trio Baketa, o professor Alegria comunicava à comunidade tucanense o motivo da comemoração e contava um pouco da história do CELEM.

No que concerne às experiências pedagógicas que visam à interdisciplinaridade como forma de promover um conhecimento mais amplo, Franco e Novais (2001, p. 170) afirmam que “[...] as experiências realizadas na rede pública, baseadas na busca da interdisciplinaridade, são poucas e limitadas, necessitando, ainda, de avaliações mais rigorosas sobre seus resultados [...]”. Para Fazenda (2011, p. 10), “[...] é uma nova atitude frente à questão do conhecimento [...]”. Assim, percebemos a importância de projetos que perpassam pela arte

e pela cultura para propiciar ao jovem espaço e ação, considerando um contexto para apreensão de conhecimentos através da interdisciplinaridade.

Após percorrer o trajeto pelas ruas da cidade, na Praça da Matriz, os estudantes foram se agrupando em suas alas e tomando os espaços da praça. A apresentação dos trabalhos esteve sob a responsabilidade da professora Fênix, a qual saudou estudantes, professores e a comunidade que se fez presente: pais de educandos, professores e funcionários do comércio local que fecharam as portas um pouco mais tarde, esperando o desfile.

As alas do desfile cívico trouxeram como tema aspectos da economia, política, questões ambientais e cultura local. Na figura 08, os estudantes trazem, no figurino, adereços como bolsas, cintos e trajés confeccionados com a fibra do sisal e palha, realçando a riqueza do artesanato local.



FIGURA 08 – “Representação do artesanato local”, Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.
FONTE: Arquivo de Carla Alencar, 2018.

Vale ressaltar a importância da homenagem, visto que muitas famílias sobrevivem na região com a confecção artesanal de produtos provenientes do sisal: tapetes, esteiras, bolsas, chapéus etc. A figura 9, do Desfile Cívico, realiza uma homenagem aos professores. Nela, é possível identificarmos os nomes dos docentes que lecionam no CELEM.



FIGURA 9 – Desfile cívico em “Homenagem aos professores”, Jornada de Conhecimento, CELEM, 2018.
FONTE: Maria Conceição Pimentel dos Santos, CELEM, 2018.

As atividades da noite foram iniciadas com o convite da mestra de cerimônia, professora Fênix, para os presentes cantarem o Hino Nacional (figura 10). Foi um momento emocionante. O hino foi cantado pelo público e acompanhado pela banda FANEOPB. A cena da praça tomada pelas pessoas nos remete à reflexão de Francastel (1983, p. 193) ao afirmar que a imagem “[...] existe em si, ela existe essencialmente no espírito, ela é um ponto de referência na cultura e não um ponto de referência na realidade [...]”¹⁰. A JC do CELEM, por sua dimensão pedagógica e social, expressa uma imagem de práticas coletivas, de processo de construção da cultura, da cultura de um povo, do nosso povo.

Todo esse planejamento foi pensado, passo a passo, por professores e gestores nas várias reuniões de AC, excluindo os discentes desse momento. Essa circunstância nos faz constatar que existe, no projeto da JC, uma contradição, mas que pode ser um aspecto profícuo para discussão e aprimoramento da proposta. Ao estudante jovem, reservou-se a condição de mero “executor” desse planejamento, visto que este não foi chamado para participar das discussões, articulação e construção da JC, o que necessita ser discutido para, a partir disso, incluir mais o estudante na elaboração da proposta e em todos os momentos, tanto pela equipe gestora quanto pedagógica. Contudo, a primeira noite da JC foi muito fecunda, bonita e agradável para toda comunidade celemiana e tucanense, conforme figura 10.

¹⁰ Fragmento traduzido por esta pesquisadora a partir do livro *L'image, la vision et l'imagination*, de Pierre Francastel.



FIGURA 10 – Abertura da Jornada de Conhecimento do CELEM, set., 2018.

FONTE: Arquivo pessoal da autora, set., 2018.

Arroyo (2008, p. 161) afirma que o “[...] direito ao conhecimento de todo ser humano é a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais [...]”. Considerando essa perspectiva, encontramos um dos pilares desta investigação que pode estar comprometido: o protagonismo juvenil. O jovem estudante pode estar sendo alijado de uma experiência enriquecedora para seu crescimento pessoal e de cidadania quando não lhe é oportunizado o diálogo e, conseqüentemente, a participação nas decisões, em discussões de seu interesse.

De acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o protagonismo é considerado, por muitos estudiosos, como uma ação para a cidadania, enquanto outros autores consideram a participação ou intervenção sociais como protagonismo. Costa (2001, p. 9) denomina de protagonismo “[...] a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla [...]”. Nesse sentido, existe uma proximidade entre o que se compreende por protagonismo de forma geral, seja por ação ou por participação em questões sociais, e essa perspectiva corrobora com o estímulo para a formação cidadã e a educação para valores que sugere o projeto da JC.

Quanto ao direito à participação do jovem do Ensino Médio, Corti e Souza (2012, p. 54) ratificam: “[...] esse jovem está adquirindo, aos poucos, uma autonomia que lhe permite fazer seleção daquilo que quer aprender e construir afetividades diferenciadas com o saber [...]”. A participação se configura como um importante componente desta pesquisa na formação de

um sujeito crítico, reflexivo e criativo, bem como experiências educacionais que estimulem o diálogo e a criação de espaços para a participação juvenil.

Para a equipe organizadora, o que foi proposto como primordial neste projeto pode alcançar o aprendizado dos estudantes, a construção do conhecimento e a formação de valores para cidadania. A JC tenta corresponder com algumas demandas dos estudantes jovens e viabilizar o protagonismo juvenil e, desse modo, atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no art. 3º, incisos I, II, III (BRASIL, 2013).

Durante o segundo dia da JC, as equipes foram apresentando suas performances, tanto na dança, como música, teatro, coral e, às vezes, mesclando todas as modalidades em uma só apresentação. No terceiro dia, os educandos realizaram homenagens aos professores da instituição, tanto os atuais como outros que já se aposentaram.

A JC oportuniza diálogos com as diversas áreas do saber. Estudantes e professores do CELEM percebem o projeto educacional como momento e espaço para relacionarem as experiências educacionais que estimulam a criatividade e a valorização da cultura, um dos pilares desta investigação, como também para o estímulo do respeito à diversidade cultural. Entretanto, podem incidir sobre as mesclas e hibridizações culturais contradições, conflitos pelas relações que se estabelecem entre as diversas culturas, podendo ser positivo na constituição de uma sociedade (CANCLINI, 2015).

Para Dayrell e Carrano (2014, p. 115) “[...] o mundo da cultura aparece como espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil [...]”. Além disso, a JC é uma oportunidade de expressarem sua predisposição, interesses artísticos/culturais para realização de alguma atividade laborativa, individual ou em grupo, e para expressão da identidade e cultura juvenis.

4.2 PERCEPÇÕES DISCENTES E DOCENTES ACERCA DA JORNADA DE CONHECIMENTO

Como mencionando anteriormente, as performances marcaram o segundo dia da JC. Em 2018, as apresentações seguiam apenas o pré-requisito, configurando uma das modalidades prévias do Festival de Cultura, mas o tema era de livre escolha para as equipes, ou seja, elas tinham autonomia para desenvolver seus projetos artístico-culturais como desejassem, objetivando apenas comemorar os 40 anos do CELEM.

Muitas atuações se constituíam de uma mescla artística e cultural, com as diversas modalidades em uma única apresentação. Essa necessidade de construir uma performance que contemple os gêneros definidos pela coordenação ocorreu devido à importância que o projeto tem para os estudantes do Ensino Médio do CELEM, por ser um momento em que podem expressar seus talentos intelectuais, artísticos e culturais. As imagens registradas no corpo deste capítulo trazem a cultura e a história do CELEM.



FIGURA 11 – Dança “Rock na história do CELEM”, Jornada de Conhecimento, 2018.
FONTE: Carla Alencar, Arquivo pessoal, 2018.

A figura 11 traz um pouco do estilo musical, da dança e da cultura que marcaram uma época da história recente. Nela, os alunos apresentam-se dançando o *Rock*.

Os participantes da pesquisa, embora não tenha sido uma questão da entrevista, no segmento estudantes, em suas considerações, apresentaram suas motivações por estudar no CELEM, as quais estão relacionadas à boa referência da instituição na comunidade tucanense.

Outra indicação para a escolha da instituição pelos educandos tem a ver com o fato de que grande parte da comunidade tucanense, residente na Sede e nos povoados, concluiu os estudos no CELEM, bem como em atribuir grande relevância à JC, seu projeto macro, para estarem nesse espaço educacional. Segundo a participante “Gabriela”, estudante da 3ª série, residente na Sede do município de Tucano,

[...] a JC do CELEM chama atenção por ser uma escola mais desenvolvida e um projeto que acontece há mais de uma década, atuando positivamente em relação ao conhecimento para aprender sobre determinado assunto, a igualdade, a amizade e a

inteligência, pois sabemos que somos capazes de ir além [...] (PARTICIPANTE GABRIELA).

Iracema, estudante da 2ª série, assevera que “[...] a JC dá oportunidade para o aluno desenvolver saberes necessários à aprendizagem no Ensino Médio [...]”. Para a estudante Amor, da 3ª série, residente em Quixaba de Santa Rita, a JC “[...] permite que o jovem apresente à sociedade um pouco do que a escola pode proporcionar, como o teatro e a dança [...]”. Rosa, da 3ª série, ressalta que “[...] a JC possibilita desenvolver capacidade de realizar atividades e interagir enquanto membro de um grupo. Muito interessante! Todos unidos em único propósito [...]”.

Os discursos dos estudantes sobre a opção pelo CELEM deixaram transparecer a importância educacional da instituição na mentalidade da comunidade tucanense, no sentido de promover aprendizagem, como também a força criativa e interativa da JC enquanto prática pedagógica que canaliza as aspirações socioculturais e artísticas dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Foi lançada aos estudantes a 1ª questão da entrevista: o que é a Jornada de Conhecimento do CELEM? Em resposta, os discentes apresentaram suas impressões em uma perspectiva de otimismo quanto à promoção da aprendizagem que o projeto proporciona.

O estudante Apolo, 1ª série, enfatiza que: “[...] as atividades propostas na JC são relevantes para estimular os alunos na sua aprendizagem. Que é um evento que precisa existir mais que precisa ser repensado sempre [...]”. Hermes, estudante também da 1ª série, declara que com “[...] a JC aprende-se de um jeito mais dinâmico, aprende-se a conviver com o outro e desperta o lado artístico de alguns alunos, assim como a capacidade de interpretação de texto [...]”. A estudante da 3ª série, Pipoca, traz sua percepção sobre a JC e o que este projeto possibilita para formação de sujeitos mais conscientes, esclarecendo que “[...] a JC possibilita socialização, responsabilidade, interpretação e, conseqüentemente, compreensão, trabalha a criatividade, aprende-se mais [...]”.

As respostas dos discentes à primeira questão trouxeram argumentos favoráveis que justificam a escolha pelo colégio e que também se entrecruzam com o que está posto no projeto da JC, com as dimensões que almeja alcançar, como traçar uma relação com as demandas do mundo atual. No entendimento dos estudantes do Ensino Médio, esses aspectos comportam a promoção do conhecimento e de saberes necessários à aprendizagem, como a capacidade de interpretação de texto, de externar a criatividade e, segundo a fala de alguns estudantes, é um momento de “apresentar para a sociedade o que a escola ensina”. Na mentalidade do educando,

a JC torna-se importante na medida em que oferece oportunidade para que este venha a ser reconhecido como sujeito capaz de desenvolver atividades como qualquer outra pessoa e venha a desenvolver-se e descobrir-se.

Sposito e Souza (2008, p. 43) afirmam que “[...] a qualidade da escola se define, sobretudo, pela sua capacidade de absorver e de manter o maior contingente possível de jovens que possam cultivar uma relação significativa com a instituição educativa [...]”. A concepção das autoras sobre uma escola de qualidade pode trazer uma compreensão tanto da motivação por estudar no CELEM quanto das potencialidades que os estudantes podem manifestar durante as atividades no contexto da JC.

Ainda em resposta a primeira questão, os depoimentos dos estudantes acrescentam que a JC contribui para a promoção de valores como amizade, igualdade, união, convivência, socialização, responsabilidade; desenvolve a capacidade de realizar atividades em grupo, além de favorecer o contato com outras pessoas; desperta o lado artístico; aprende-se de um jeito mais dinâmico quando se consegue relacionar conteúdo e prática. Quanto a uma educação para construção de valores é mister compreender que não pode ocorrer pela imposição, faz-se necessário que a escola oportunize situações reais de aprendizagem, de formação para valores imprescindíveis à convivência social.

As DCNEM (2013) colocam o jovem estudante como sujeito, no centro do processo ensino-aprendizagem tendo em vista as transformações econômicas, tecnológicas e sociais pelas quais passa a sociedade que reverberam nas demandas e interesses dos adolescentes. Consoante o aludido documento,

[...] nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (BRASIL, 2013, p. 148).

Entretanto, sabemos que há uma distância muito grande entre o que as leis estabelecem e a prática. A escuta atenta das narrativas de estudantes do Ensino Médio do CELEM releva que a JC e a escola necessitam ser repensadas para tecer um caminho visando atender à diversidade cultural dos jovens que frequentam as instituições de Ensino Médio. Como citado, a escuta das ideias dos jovens nos remete à importância de realizar pesquisa, selecionar as informações com ênfase nas partes mais importantes e, desse modo, chegar a pilares desta investigação que, nessa 1ª questão, manifesta-se como sendo a própria JC e os

jovens estudantes. A JC como considerável ferramenta que cria espaço e estado para construção e apreensão de conhecimento, tanto de si como da sociedade em que vive.

Na concepção educacional freireana, podemos encontrar um aspecto peculiar sobre a aprendizagem: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]” (FREIRE, 1996, p. 21). Nesse ínterim, em meio à conversa com estudantes, a aprendizagem também é apontada enquanto decorrência positiva da JC e fundamento estruturante desta investigação. No terceiro dia, as performances das equipes foram bem mais ousadas. Os estudantes mesclaram as modalidades definidas por sorteio em suas apresentações, bem como ousaram ao construir um programa no qual apresentavam a história de vida de alguns professores (figura 12).



FIGURA 12 – Tarefa Arquivo Confidencial “Homenagem aos professores”, CELEM, set., 2018.
FONTE: Arquivo pessoal, Carla Alencar, 2018.

Na figura 12, os estudantes produziram um Arquivo Confidencial muito rico e que emocionou a todos pela riqueza de detalhes e pelo cuidado com as informações, as quais traziam um pouco da história de duas professoras que se aposentaram recentemente. Nesse sentido, podemos inferir que a JC fomenta a produção de conhecimentos pelo estudante da escola pública a partir de procedimentos metodológicos como pesquisa, leitura, interpretação, escrita, produção de trabalhos em grupo e de temáticas propostas.

De acordo com Macedo (2010), aprender num processo formativo implica mediação pedagógica, social, cultural, política, estética e econômica. Visando à concretização das propostas, os jovens estudantes – um dos pilares deste estudo, realizaram uma pesquisa

mais ampla, buscando informações pertinentes à argumentação para elaboração de um espetáculo de acordo com a modalidade sorteada por sua equipe, a ser apresentado não somente à sua turma ou no espaço escolar, mas também à comunidade. Na figura 13, os estudantes, para homenagear a escola, apresentaram uma tradição da dança e da música nordestina, o frevo.



FIGURA 13 – Tarefa “Dança o Frevo”, 2º dia da Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.

FONTE: Arquivo pessoal de Lindjany Miranda, set., 2018.

Na condição de seres humanos, somos movidos pelo desejo. O que move os estudantes, nesse contexto, é a busca para realizar a proposta da JC e isso os leva a desenvolver sua criatividade e autonomia, a externar seu sentimento de pertencimento, pois o conhecimento, conseqüentemente, potencializa suas práticas e sabedoria e os libertam pela aprendizagem.

Educar para a autonomia dos educandos reflete a prática de uma escola democrática, que se quer reflexiva de sua *práxis*, organizando-se, garantindo a participação dos jovens estudantes nas decisões a serem tomadas no contexto do ambiente escolar para esse fim (PARO, 2011). Para Dayrell e Carrano (2014, p. 106),

[...] é uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para uma instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo.

Nesse sentido, possibilitar a construção da autonomia, pelo aluno, é algo que vai extrapolar o universo escolar e isso é algo possível. Paro (2011, p. 200) argumenta no sentido

de que “[...] se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador [...]”. Para desenvolver a autonomia nos jovens estudantes, faz-se pertinente promover espaços de participação para o estudante emitir sua opinião quanto às questões escolares.

As concepções de Freire (1996), Dayrell e Carrano (2014) e Macedo (2010) se complementam quanto a se pensar uma nova proposta pedagógica para a escola, posto que, para eles, faz-se imprescindível uma nova postura mediante o novo estudante que adentra no espaço escolar da rede pública de educação. Nessa perspectiva, a equipe gestora e docente do CELEM propõem atividades culturais e artísticas visando ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo para estudantes do Ensino Médio.

Na figura 14, temos a apresentação de um coral trazendo a história do Colégio, utilizando muitos recursos com o intuito de corporificar tanto o processo histórico como a tradição da JC, criando um espetáculo diferente, dinâmico e externando suas aptidões intelectuais e, desse modo, atraindo a atenção dos colegas das outras equipes.



FIGURA 14 – Coral “História do CELEM”, 2º dia da Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal, Lindjany Miranda, set., 2018.

Torna-se necessário compreender o significado do termo protagonismo por diferentes autores. Na concepção de Boghossian e Minayo (2009), o protagonismo pode ocorrer de forma diferenciada por sua dimensão subjetiva que abrange a formação juvenil para valores

democráticos e solidários, pela dimensão objetiva que absorve a ação individual ou coletiva diante de demandas sociais. Assim, com a questão 2 da entrevista, perguntamos-lhes: qual o significado da Jornada de Conhecimento do CELEM? A estudante Amor declarou:

[...] significa descobrir coisas novas, permite que façamos trabalhos, apresentemos dança, teatro, música. Isso é muito importante, pois permite ao jovem descobrir coisas incríveis, através da dança, da música, da arte e mostrar a sociedade o que cada jovem representa (ESTUDANTE AMOR).

A estudante Iracema afirmou que:

[...] é uma forma diversificada de ensinar porque dá a nós, alunos, a oportunidade de aprender de uma forma diferente, onde podemos nos expressar e até nos divertir ao mesmo tempo em que estamos aprendendo, e também é onde cada um pode mostrar suas qualidades de forma diferente com dança, teatro, ou até com leitura. Cada um se expressa da forma que sabe. Eu acho que é isso (ESTUDANTE IRACEMA).

Carla, estudante da 3ª série, informa que “[...] a JC tem um significado importante na comunidade estudantil do CELEM. Isso porque contribui socialmente com a cultura, possibilitando-nos novos meios de ensino [...]”. De acordo com o estudante Apolo, “[...] a JC é um evento que propicia conhecimento de forma artística e entretida no intuito de que os alunos aprendam e se divirtam simultaneamente [...]”. Segundo o estudante Hermes “[...] a JC é muito importante, pois é um momento de demonstrar habilidades artísticas de cada aluno. Momento de receber e compartilhar conhecimento de forma dinâmica [...]”. Atena expõe sua concepção ao dizer que a JC

[...] é um momento em que os alunos, junto com os professores e direção, se juntam para pesquisar sobre um determinado assunto cultural ou social e apresenta de forma artística, seja através de teatro, da dança ou música, propondo assim um enorme conhecimento [...] (ESTUDANTE ATENA).

Clara apresenta o significado da JC como “[...] um período muito conturbado. É um misto de sensações... porque eu adoro a jornada, tanto que chorei no fim, esse ano, porque a gente aprende muito [...]”. A estudante Iracema concorda com Clara e acrescenta “[...] é uma das maiores atividades do CELEM! É muito importante, não pode acabar. É oportunidade de os alunos desenvolverem saberes necessários à aprendizagem no Ensino Médio [...]”. As falas dos discentes apontam a importância da JC, defendendo-a como forma diversificada de

aprendizagem que utiliza outras linguagens, como defendem sua continuação enquanto espaço e tempo para desenvolver saberes necessários à aprendizagem.

A figura 15 traz um dos componentes mais importantes do trabalho escolar, a plateia e a atenção dos estudantes ao trabalho dos outros grupos. Aqui ocorre uma das ideias estruturantes da JC do CELEM, a formação de valores como o respeito ao outro.



FIGURA 15 – Plateia no 2º dia da Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Ao tentarmos traçar um paralelo entre o que foi dito na entrevista com os estudantes e a análise de seus discursos quanto aos significados da JC, percebemos que a emoção e a alegria eram visíveis ao falar desse processo pedagógico. Alguns discentes demonstravam alguma dificuldade para expressar suas concepções sobre o projeto.

O interesse pela JC vai muito além do encantamento pela maioria dos educandos. Há um misto de significados em expressar, verbalmente, o que sentem ao participar dessa proposta escolar: emoções, alegrias, prazer, orgulho, esforço, aprendizado, participação, oportunidade de criar e de manifestar-se, desejo, pelo fato dessa atividade escolar ser muito profícua para a comunidade do CELEM.

Os discursos dos estudantes, sobremaneira, traduzem suas expectativas em relação à escola, à capacidade de planejamento de atividades, tanto por parte dos docentes quanto da gestão que permitam aos discentes manifestarem suas aptidões específicas. Aptidões tanto intelectuais quanto artístico-culturais ao realizar as tarefas e apresentar suas propostas enquanto

protagonistas de uma edição ou de várias edições da JC que viabiliza expor nuances da cultura e do protagonismo juvenis.

Durante a JC, muitos estudantes têm a oportunidade de expressar seus interesses, a exemplo da coordenação da equipe da qual é componente e, desse modo, mostrarem suas capacidades de liderança, organizando o grupo. Estes se revelam como uma força que move a equipe, incentivando e buscando soluções para resolver determinados problemas.

Os discentes podem se expressar através da música, do teatro, da dança, muitas vezes revelando uma voz, um canto, a propensão para dramaturgia, para a dança, o que os colegas ou os docentes não sabiam que seriam capazes, despertando a admiração de muitos dos espectadores. Através das performances, alguns estudantes afirmam suas raízes étnicas, religiosas, aproveitando a oportunidade para reforçar suas crenças, sua fé, entre tantas outras questões que atravessam a realização de uma proposta artístico-cultural, a exemplo da JC.

Outrossim, a JC, como salientou a estudante Clara, abre oportunidade para que os educandos vão além daquilo que trazem os livros didáticos. A realização das tarefas, pelos discentes, implica estudo de questões econômicas, ambientais, de gênero, políticas, étnicas, culturais e sociais para que estes entrem em contato com os temas mais atuais vividos pela sociedade contemporânea e, assim, possam desenvolver uma visão crítica dessas demandas.

O jovem estudante do Ensino Médio consegue absorver, com certa facilidade, no contexto atual, as intensas transformações econômicas, tecnológicas, sociais e políticas pelas quais passam as relações entre as pessoas, diante das diversas formas de relacionamento e de comunicação por meio da cultura digital promovidas pela globalização. Diante desse estudo que busca compreendê-lo mais amplamente, o jovem se configura um dos pilares dessa investigação.

O desafio com o qual os jovens estudantes se comprometeram ao participar da JC pode ser visualizado através da figura 16 e ser compreendido por nós. Segundo Lopes (2009, p. 160), “[...] quando falamos em ‘juventude’, estamos profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e se modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas [...]”.

Nessa perspectiva, os estudantes ousaram traduzir memórias sobre a sociedade em que vivem, bem como na relação com a história do CELEM e com a valorização da cultura sertânica. A opção em ressuscitar o mito do cangaço, enquanto símbolo de resistência ao mandonismo de uma sociedade marcada pelo coronelismo, serviu como referência para que estudantes do Ensino Médio representassem as relações sociais e a história do CELEM com os acontecimentos atuais no Brasil, bem como a força da juventude e sua capacidade de resistir e

de reivindicar uma vida mais digna na sociedade atual. A equipe da 2ª série montou uma performance em que elencou diversas modalidades. A figura 16 comporta um pouco dessa mescla artístico-cultural.



FIGURA 16 – Coral, teatro, dança “Cultura sertânica e CELEM”, 2º dia da JC, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal de Janice Cerqueira, 2018.

Segundo Corti e Souza (2012, p. 62), as “[...] respostas para superação de conflitos no interior das escolas têm sido a de oferecer atividades culturais, esportiva e de lazer para os estudantes e demais membros da comunidade em torno da escola [...]”. Nesse caso particular, os depoimentos dos estudantes externam suas perspectivas perante a JC, tomada como uma nuance do objeto de estudo e consubstanciada como um dos pilares desta investigação, enquanto exemplo de projetos escolares que apresentam uma estratégia metodológica para dialogar com o campo da cultura e com a cultura dos estudantes jovens e seus interesses, promovendo aprendizagens

Torna-se oportuno considerar que a cultura se manifesta na sua vastidão, constitui-se por uma diversidade de saberes, fazeres, sentires, pertencimentos, crenças, valores, imagens, tradições, enfim, por um arcabouço de outras diversas culturas que compõem nossa identidade e a identidade juvenil. Observamos que os estudantes jovens do Ensino Médio, durante a JC externam, sobremaneira, em algumas performances, o sentimento de pertença à cultura local, sertânica, fortalecendo-a, assumindo-se enquanto sujeitos culturais. Desse modo, a cultura,

fenômeno construído e constituinte humano, vem a consubstanciar-se como um dos pilares dessa investigação.

Nesse sentido, projetos que envolvem a interdisciplinaridade, como a JC, diante da propensão dos discentes para essa proposta, podem estimular os que já existem na escola. Atividades interdisciplinares são também uma grande oportunidade para realçar o nosso ser, o lado humano, muito desgastado na realidade social em que vivemos, mediante o contato com demandas atuais como questões de gênero, étnicas, ambientais, entre outras.

Para muitos estudantes, a JC apresenta uma relação de pertencimento ao Colégio que remete à conquista de um espaço social, como traduzem uma imagem socioafetiva deveras relevante, considerando o esforço que o projeto demanda. Isso pode justificar a dedicação de muitos e a necessidade de participação na atividade.

Essa relação de pertencimento, de certo, existe. Essa manifestação foi explicitada, anteriormente, na 1ª questão, quando da motivação em escolher a instituição dentre as que existem na cidade. A opção pelo CELEM segue uma lógica, seja pela boa referência da escola ou pelo fato de que muitos familiares estudaram no CELEM, como também a atração exercida pela JC.

Por sua vez, há a necessidade de diálogo para se compreender a escola enquanto espaço de construção de conhecimentos e incentivar as mais diversas manifestações e expressões artísticas e culturais em relação ao que é aprendido e ao que é construído pelos estudantes. A pertinência em instituir o diálogo como ferramenta educacional consta nas ações do PPP do CELEM, visto que o diagnóstico sobre a instituição partiu dos indicadores de qualidade referentes a análises e discussões dos diversos contextos da instituição que permitem inferir que a escola

[...] desenvolve ações democráticas, de confiabilidade, de intercâmbio com as famílias, porém mesmo assim fica claro que existem muitos aspectos que precisam ser encaminhados para garantir aprendizagem de qualidade aos alunos e estabelecer relações dialógicas, de troca de experiências com todos os segmentos da unidade escolar [...] (CELEM, 2011, p. 12).

Os processos educativos, portanto, devem primar por uma formação de qualidade através de experiências pedagógicas que possibilitem ao estudante a utilização dos conteúdos mediados, bem como a superação de conflitos e, desse modo, estabelecer uma relação com o que está posto na LDB (Lei 9.394, de 1996) no art. 3º, inciso II, do título II: “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, s/p). Contudo, sabemos a distância entre o que diz a LDB e o que, de fato, ocorre na educação pública no Brasil, que se constitui em descaso para com estudantes, professores e a sociedade.

Os relatos dos educandos trazem a oportunidade de reconhecimento social proporcionado pela JC quando do momento de sua realização. A JC é um espaço livre, representa uma oportunidade para o estudante da escola pública de manifestar e expressar suas potencialidades, enquanto sujeitos pensantes, criativos, críticos da realidade em que vivem. Contudo, muitas vezes, no espaço escolar, as atividades artísticas não têm muito espaço. Para Luedy (2017, p. 125), “[...] não chegam a alçar a condição de conteúdo curricular [...]”. Nesse aspecto, essa investigação corrobora com essa concepção, pois as narrativas dos estudantes e professores vêm sinalizando que os espaços destinados aos jovens ainda são muito restritos no CELEM, embora a escola seja considerada espaço-tempo em que se podem realizar atividades artísticas, a exemplo de teatro, música, dança etc. Os discentes apontam a necessidade de serem ouvidos, de aulas mais atrativas que fujam do famigerado “cuspe e giz”. Embora admitam que, no ambiente escolar celemiano, é-lhes destinado espaço, mesmo que reduzido, para expressarem suas ideias, sendo necessário reservar mais espaços para incluir e ouvir os estudantes no CELEM

Quanto aos espaços-tempos destinados para que estudantes expressem suas aptidões artísticas e culturais na escola, Corti e Souza (2012, p. 53) afirmam que

[...] não implica desconsiderar que há um currículo público, definido e assumido como compromisso do mundo adulto, mas sim indagar se é possível que esse conjunto de saberes dialogue com os saberes e fazeres típicos das culturas juvenis [...].

Sabemos, porém, que, não raro, os saberes dos estudantes, intencionalmente, não são considerados na cultura escolar. Faz-se pertinente ressaltar que os projetos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino precisam ser construídos visando à formação intelectual e cidadã do jovem estudante do Ensino Médio. Nesse sentido, os projetos educacionais não podem estar voltados apenas para um momento específico, e sim estar em diálogo com as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e com as demandas sociais e atuais específicas da condição juvenil, como educação, trabalho, orientação sexual, gênero, questões étnicas etc.

Iniciamos nossa entrevista seguindo o mesmo roteiro proposto aos estudantes com a questão 1: qual o significado da Jornada para os professores? “Maria”, regente, foi a primeira com quem conversamos. A professora Maria expõe o significado que atribui à JC:

[...] a JC do CELEM já é um marco na história da instituição. A maioria dos estudantes é atraída para a escola por conta desse evento grandioso. Aqui os discentes têm a oportunidade de apresentar suas habilidades artísticas nas mais diversas modalidades. Para isso, é necessário conhecer uma temática, estudar sobre e apresentá-la. Dessa forma, é possível intensificar o protagonismo juvenil em nossos estudantes. A JC nos traz um misto de sensações e sentimentos, desde a ansiedade de ver o trabalho que foi elaborado previamente até o resultado brilhante e protagonizado por nossos estudantes. Esses dias de apresentações nos envolvem, não só profissionalmente, como emocionalmente. Inclusive as relações afetivas entre professores e alunos melhoram consideravelmente. A sensação é de que estamos em festa!!! Uma celebração de nossa cultura e de saberes produzidos coletivamente [...] (PROFESSORA MARIA).

A professora Maria ressalta que “[...] a JC intensifica o protagonismo, na medida em que os alunos, através das tarefas, põem em práticas suas habilidades artísticas [...]”. O relato da docente acentua que se aprofundam as relações afetivas entre professor e estudante pelo diálogo, pois, nesse contato, os educandos externam suas opiniões e um elo maior se constrói nessa relação que se dá por meio das atividades da JC, ao ser criado um contato mais amplo de diálogo em que o professor vem a conhecer um pouco mais o educando. Freire (1997, p. 59) comenta sobre a importância do diálogo entre professor e estudante:

[...] o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe [...] (FREIRE, 1997, p. 59).

A professora Angel reflete sobre a questão afirmando que a JC

[...] é um espaço bastante produtivo... É um momento estimulante e desafiador em que o aluno se joga para produzir. Mergulham, pesquisam, porém na efetivação há uma carência, entre as apresentações e o conteúdo. É um momento ímpar de interação, construção do conhecimento, estimula o protagonismo juvenil, a cooperação, o companheirismo e amadurecimento emocional frente às dificuldades, desafios, vitórias e frustrações. Aprendizado eficaz aliado ao lazer e ao prazer [...] (PROFESSORA ANGEL).

A professora Angel concorda com o estímulo ao protagonismo e a outros valores que encontram espaço nas atividades da JC, mas realça que é perceptível a falta de conexão entre conteúdo e o que é apresentado pelos estudantes nas performances de algumas tarefas. Quanto à essa problemática, Freire (1996, p. 60) reflete que “[...] um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem [...]”. Por conseguinte, há que se pensar esse aspecto da interpretação dos textos de forma global, não só das tarefas no cotidiano escolar, planejando atividades e conteúdos que estejam mais voltados às temáticas atuais e aos interesses dos educandos. A professora Ana Clara, nitidamente tomada por uma relação afetivo-pedagógica pela JC, esclarece:

[...] a JC representa um dos momentos mais interessantes dessa perspectiva de construção de conhecimento nas diversas áreas de criação, de produção, de cultura, arte e literatura. É um momento de desenvolvimento de tantas outras potencialidades que na sala de aula, às vezes, a gente não consegue dar conta desse fenômeno em que se transformou a Jornada de conhecimento do CELEM [...] (PROFESSORA ANA CLARA).

Por ter sido mentora da idealização da JC, portanto envolvida diretamente com a história desse projeto, a professora Fênix responde sobre o significado:

[...] A JC recupera o Movimento intitulado Gincana Eco-Cultural de Tucano que ocorria anualmente envolvendo estudantes do CELEM e outros jovens tucanenses que não faziam parte da comunidade celiana. Para mim, e essa análise é muito subjetiva, assim como a questão proposta, a JC representa as muitas e diversas possibilidades de a escola se conectar com a cultura juvenil e desafiar os jovens a se relacionarem com diferentes saberes, sejam eles do senso comum ou científico, da ciência, da filosofia, das religiões, da arte, da literatura...
Enfim... Aprender sobre as pessoas, sobre as coisas, sobre o mundo de forma coletiva, dentro de equipes de trabalho, também requer o exercício do respeito, da empatia, da solidariedade, da escuta, do diálogo... Porém, dentro de um trabalho assim, é preciso que a escola esteja ciente do seu papel formativo, para garantir que o projeto tenha um sentido pedagógico e não apenas um viés de evento pontual, cujo prêmio de participação seja uma nota (PROFESSORA FÊNIX).

A professora Fênix traz uma inquietação quanto à forma como alguns estudantes entendem o processo avaliativo na realização de uma proposta educacional, muitas vezes considerando como relevante apenas o aspecto da nota. Para mudar essa consciência, uma prática pedagógica que privilegie o diálogo e a reflexão se torna imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os relatos dos estudantes salientam a necessidade do diálogo entre professor, gestores e alunos.

Nessa perspectiva, convém um questionamento: será que a maioria dos segmentos escolares está aberta a dialogar com os jovens estudantes? Será que há reflexão sobre o que deu ou está dando certo mediante as experiências vividas no espaço escolar e se buscam alternativas, como propõe o PPP do CELEM? Tais questões são importantes e precisam ser consideradas pela comunidade celemiana, não apenas a partir de um viés do desenvolvimento de aptidões cognitivas, comportamentais e sociais, mas sim da atenção, da produção social da diversidade dos jovens e do funcionamento das condições das escolas públicas, as quais não dependem apenas do currículo e das propostas educacionais, de recursos e tecnologias que venham a estimular o protagonismo nos estudantes de Ensino Médio, mas de todo um processo de políticas públicas pensado para promover uma educação que atenda ao público juvenil.

O PPP do CELEM traz o entendimento da equipe pedagógica e gestora sobre a avaliação enquanto processo contínuo, ressaltando que “[...] as práticas avaliativas precisam ser diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo e seus conhecimentos prévios, seus ritmos e as diferenças individuais [...]” (CELEM, 2011, p. 21).

A professora Ana Clara destaca a “[...] perspectiva da construção do conhecimento, o desenvolvimento de diversas potencialidades pelo aluno [...]”. A professora Fênix acentua que essa questão do significado da JC é muito subjetiva, pois possibilita que a “[...] escola se conecte com a cultura juvenil pelo desafio da relação com os diferentes saberes [...]”. É um desafio cotidiano para a escola estar atenta às transformações da sociedade atual e poder relacionar e transformar essas informações, facilitando a aprendizagem através de atividades práticas. Contudo, pode ser uma alternativa possível para que estudantes do Ensino Médio possam aprender conteúdos mais próximos aos acontecimentos da vida real, pelo aporte das interações sociais que costumam o processo ensino-aprendizagem.

A figura 17 traz um leque de relações nas apresentações envolvendo produção textual e corporal para o teatro e a dança, ou seja, alia conhecimento e arte no ato de aprender.



FIGURA 17 – Tarefa “Teatro e dança”, 3º dia da Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

De acordo com Fazenda (1991, p. 109), em um projeto interdisciplinar “[...] não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se [...]”, ou seja, a experiência dos estudantes em produzir um texto, uma performance artística e cultural requer o uso de suas aptidões, estudo e criatividade, bem como a tradução de todo esse aprendizado para apresentar ao público da JC.

Em suas narrativas, os professores manifestaram suas concepções quanto aos significados que a JC abarca para eles: uma oportunidade, também, de recuperação e valorização cultural das tradições étnico-raciais, ou seja, estabelecendo um elo com nossas tradições. Percebemos que o significado da JC se configura numa tradução polissêmica no que se refere ao projeto. Os professores, cada um, à sua maneira, conseguiram externar, verbalmente, os sentidos da JC ao reconhecerem-na como uma estratégia de/para construção de aprendizagens.

Essa interpretação dos professores em relação à JC vem a ser nutrida não apenas pelo momento riquíssimo em aprendizagem, mas pela possibilidade de externar o que foi estudado de diversas maneiras, através de uma cultura própria pelo estudante, ou seja, utilizando os mais variados tipos de linguagens de forma coletiva.

Desse modo, o caminhar da gestão, dos docentes e discentes vêm realçando o trabalho, a pesquisa e estudo empreendido para concretizar as tarefas e, concomitantemente, o prazer de apresentar à comunidade tucanense o potencial dos estudantes do CELEM enquanto protagonistas de sua cultura, da cultura juvenil, do jovem da escola pública do Ensino Médio através da JC. Na figura 18, os estudantes trazem uma tradição africana enquanto expressão dessa cultura: a Dança de Roda.



FIGURA 18 – Desfile Cívico “Dança de roda” da Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal de Lindjany Miranda, CELEM, 2018.

Em face disso, evidenciou-se que as interpretações dos professores quanto à JC se aproximam das de seus discentes, ou seja, estão para além de uma noção didático-pedagógica. Essas análises também incorporam e se consubstanciam numa relação afetivo-pedagógica, pelo projeto da instituição e sua inestimável dedicação e participação na orientação e condução dos processos pedagógicos durante a realização das diversas etapas da JC.

A equipe gestora e pedagógica, entretanto, precisa garantir o planejamento das práticas pedagógicas, continuamente, para conduzir o processo de construção do conhecimento, e não apenas apresentar-se como um projeto pontual, como bem salientou a professora Fênix, cujo “[...] prêmio de participação seja uma nota [...]”. Na figura 19, a equipe gestora e pedagógica marca sua presença evidenciando seu envolvimento com os tempos e os processos pedagógicos da JC.



FIGURA 19 – Equipe docente no 2º dia da Jornada de Conhecimento do CELEM, 2018.
FONTE: Arquivo da autora, 2018.

Quanto a essas questões, Corti e Souza (2012, p. 53) compreendem tratar-se “[...] de um recorte dos bens culturais social e historicamente produzidos – valores, habilidades, símbolos e significados – que serão transmitidos pela escola [...]” no espaço da JC. Esses momentos são compreendidos por Teixeira (1978, p. 39) como “[...] trazer a vida para a escola [...]”, posto que os estudantes em ação estão construindo conhecimento. Percebemos que os depoimentos dos professores fomentam a pertinência da JC enquanto estrutura fundante desta investigação que converge com a vida dos estudantes. A experiência da JC dialoga com princípios da Resolução CEB 03/98, no art. 4º, inciso III, que estabelece as finalidades do Ensino Médio e discorre sobre a:

[...] compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho [...] (BRASIL, 1998, s/p).

Precisamos ressaltar que, mesmo oportunizando aos discentes momentos em que possam exprimir seus interesses pela instrução, pela cultura, criatividade e participação, no processo de desenvolvimento da JC são evidenciados momentos de conflitos com limites e dificuldades que são igualmente importantes, pois podemos aprender com eles e nos fortalecer em instantes de adversidade.

4.3 LIMITES E DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DA JORNADA DE CONHECIMENTO: PERCEPÇÕES DISCENTES E DOCENTES

A JC envolve uma grande diversidade de sujeitos. Nesse sentido, alguns problemas podem ocorrer. A fim de compreender o objeto de pesquisa mais densamente, colocamos para os estudantes a questão 3: quais limites e dificuldades podem ser observados no desenvolvimento do projeto da Jornada de Conhecimento e como essas dificuldades poderiam ser resolvidas?

A estudante Amor, 3ª série, faz suas considerações destacando como dificuldades da JC “[...] a falta de organização das equipes, tanto por parte de alunos como de professores [...]”. Ela complementa que “os professores cobram demais dos alunos”. Iracema, 2ª série, acentua que “[...] os alunos não levam a sério as atividades [...]”. Também pensam assim Hermes, Atena e Rosa. A estudante Diana, 2ª série, aponta “[...] o conflito entre as equipes que são as ‘brigas’ [...]”. Carla acrescenta os conflitos na própria equipe, dizendo: “[...] é a rivalidade entre as equipes [...]”. Gabriela também concorda com essa percepção dos seus colegas. A estudante Pipoca concorda com Apolo, Atena e Clara, os quais ressaltam a “[...] falta de compreensão dos componentes do grupo [...]”.

Pipoca, por sua vez, acrescenta “[...] a falta de transporte para os ensaios [...]” e Clara destaca a dificuldade de “[...] lidar com um grande número de integrantes das equipes ou turmas [...]”. O estudante Hermes aponta a necessidade de “ouvir e respeitar a opinião do outro e ao outro”. Hermes também acrescenta “[...] a necessidade de mais espaços para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) durante as atividades do cotidiano de sala de aula, visto que acreditam não serem estimulados ao uso dessas ferramentas [...]”.

Embora existam nas escolas alguns recursos materiais de informática disponíveis para o acesso às TDICs, muitas vezes não são utilizados. Quanto ao uso das tecnologias, Mota (2000, p. 17) acentua que “[...] o educador precisa considerar o quanto as tecnologias alteram o cotidiano das pessoas, possibilitando outro modo de compreender e interpretar o mundo [...]”. Nesse sentido, a gestão e os professores precisam encontrar uma forma inteligente de educar para o uso das tecnologias de informação nas experiências educativas desenvolvidas em sala de aula para que o estudante não venha negligenciar esse momento.

Sob essa perspectiva, as narrativas expressam certa generalização quanto ao desinteresse de alguns estudantes pelas atividades a serem construídas, porém sabemos que não se pode generalizar, visto que um número expressivo destes se envolve para o êxito das tarefas.

Temos, nesses relatos, uma situação que pode deslanchar em diversas reflexões quando os estudantes acentuam a cobrança dos professores em relação à sua atuação.

Os depoimentos de alguns estudantes apontam os conflitos entre as equipes, os quais, por vezes, acabam prejudicando-as, bem como a falta de comprometimento que retira o brilho do projeto, dificultando o alcance dos objetivos propostos de aprendizagem e necessários à convivência em sociedade. Os conflitos são constitutivos da espécie humana e, assim, a escola, por acolher uma diversidade de sujeitos, pode ser um espaço de mediação dos conflitos através do diálogo para atender as demandas coletivas. Dessa forma, os conflitos tornam-se fenômenos positivos na medida em que potencializam a criatividade, a melhoria das relações na vida coletiva e o crescimento humano.

Nesse sentido, as inquietações, os conflitos e as esperanças compartilhados pelo diálogo entre discentes, professores e gestão precisam ser vistos como situações reais e necessárias, pois, a partir delas, há amadurecimento. Os desequilíbrios nas relações são naturais e fundamentais como formas para encontrar saídas para as demandas dos seres humanos, pois possibilitam o diálogo entre seus pares.

Nesse sentido, a figura 20, com o grupo da 1ª série com trajes em preto e vermelho, traz denúncia e apelo quanto às agressões ao meio ambiente. Esse movimento exige esforço e responsabilidade de todos os segmentos envolvidos, não apenas dos estudantes, mas, especialmente, da comunidade local e global na busca para superar demandas coletivas como as questões ambientais que urgem por tomadas de posição e por ações coletivas e políticas, no sentido de preservação da fauna e da flora tão devastada nos últimos tempos.

Nesse aspecto, a JC do CELEM pode ser compreendida como estratégia potencializadora do protagonismo e da cultura juvenis, como se observa na figura 20.



FIGURA 20 – Tarefa “Dança sobre denúncia de agressões ao meio ambiente”.
FONTE: Acervo pessoal de Lindjany Miranda, set., 2018.

Os processos educativos exigem uma relação mediada pelo diálogo para que uma educação emancipatória venha a acontecer. O diálogo entre docentes e discentes, ideia estruturante nesta investigação, deve estar no cerne da questão escolar para que estes se percebam enquanto protagonistas de seus aprendizados e de suas ações.

A respeito do processo de resolução das dificuldades, os estudantes apontam que poderiam ser amenizadas ou solucionadas através de reuniões entre professores, estudantes e direção para discutirem as demandas dos discentes e do projeto, como também um trabalho com mais diálogo e colaboração dos professores. Os educandos enfatizaram a necessidade de punição a cada ato de indisciplina cometido na escola. Contudo, para eles, há necessidade que a escola garanta acolhimento aos discentes, no turno oposto, no sentido de reservar um espaço para a realização de atividades extraclasse, pois muitos discentes são oriundos de povoados e consideram a escola espaço apropriado e seguro para reuniões. Outro encaminhamento dado como solução seria ouvir a opinião dos estudantes.

As inquietações da discente Pipoca, 3ª série, trouxeram a necessidade de mais acolhimento para os estudantes na escola. Assim, tomamos a reflexão sobre os tempos escolares de Arroyo (2011, p. 310) quando afirma que “[...] diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção do tempo [...]”. Dessa maneira, há necessidade de se considerar o tempo da escola e os outros tempos sociais dos sujeitos, ou seja, os tempos dos estudantes que a integram.

Pela figura exposta a seguir, percebemos que os tempos dos estudantes, assim como o tempo escolar, tempo de aprendizado, de disciplina, marcado pelas atividades escolares, não podem ser dissociados dos contextos e da história acumulada pelos sujeitos em nosso espaço, como também de sua cultura.

Na figura 21, os alunos questionam a situação do Brasil no que concerne à corrupção política, mas também em nosso cotidiano, com a música “Que país é esse”, de Renato Russo, composta em 1978, utilizando a dança de rua enquanto nuance de expressão da cultura juvenil.



FIGURA 21 – Tarefa “Dança de rua e CELEM”, Jornada de Conhecimento, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal de Lindjany Miranda, set., 2018.

As narrativas dos estudantes trazem, de forma ponderada, a necessidade do diálogo enquanto uma alternativa fundamental do processo educativo entre gestores, docentes e discentes, pois, de acordo com os discentes, muitos professores abandonam as equipes, fato que compromete os processos de acompanhamento e orientação. Ao mesmo tempo em que desejam eliminar a competição, contraditoriamente, consideram necessário estabelecer uma boa premiação. Outras falas ressaltam que cada discente necessita cumprir seu dever.

Faz-se imprescindível refletirmos a contradição das narrativas que se traduzem em diálogo e punição. Por um lado, a punição viria enquanto traço característico de um modelo de educação conservadora, consciente ou inconscientemente, que tem o castigo, a disciplina, a repressão como solução – uma educação centrada na autoridade do professor e da escola – que são alguns de seus principais pilares. Por outro lado, ao compreender a educação enquanto

processo formativo, aponta-se o diálogo como referência para conduzir processos no ambiente escolar, uma forma humanizada de configuração de outra experiência de educação que abre espaço para o estudante se expressar com um modelo participativo e dialógico que responde aos anseios de uma sociedade dividida como a atual. Para Freire (1987, p. 47),

[...] o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que lhes entregou de forma desestruturada [...].

Assim, esse modelo autoritário de educação tem a crença de que a aprendizagem viria a partir de um processo vertical. Contudo, o diálogo aparece como necessário à interação entre os sujeitos e em suas práticas no espaço escolar.

Os docentes também fizeram suas ponderações sobre a questão 3, que visa identificar: quais limites e dificuldades podem ser observados no desenvolvimento do projeto da Jornada de Conhecimento e como essas dificuldades poderiam ser resolvidas na percepção dos professores? A professora Maria afirma:

[...] os limites e dificuldades da JC estão na questão do engajamento por parte da maioria, tanto aluno como professores. Muitas vezes, os professores não se envolvem, não colaboram, deixando a turma só, sobrecarregando outros profissionais. Há a necessidade de acompanhamento por parte do professor orientando a turma (PROFESSORA MARIA).

A professora Angel reforça que

[...] a falta de recursos financeiros, de tempo hábil para orientação, pois como professores, não dá para acompanhar o tempo todo; falta apoio por parte da equipe escolar como também de recursos humanos e materiais, por exemplo, na ornamentação, muitas vezes, sai do bolso dos professores (PROFESSORA ANGEL).

A escola de Ensino Médio, para Dayrell e Carrano (2014, p. 136-137), “[...] deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo [...]”. A escuta, a leitura e a interpretação dos depoimentos dos professores sobre os limites e dificuldades da JC conduzem a uma constatação da necessidade de maior envolvimento, tanto por gestores, docentes, como de discentes no projeto, pois alguns não abraçam com a seriedade que o trabalho requer, o que

pode prejudicar estudantes e também a própria instituição. Por sua vez, a professora Ana Clara esclarece um dos limites da JC, alertando

[...] o grande entrave com relação a essa participação efetiva de todos nessa construção. A dificuldade é que, mesmo com todo esse público, essa participação, o número de pessoas a participar e não ter conflitos seria uma perspectiva de dificuldade, mas faz parte. A gente não vai dizer que não vai acontecer a JC e não vai haver conflitos, discordâncias, não é? (PROFESSORA ANA CLARA).

A professora Fênix reitera que existem muitos limites na JC. Para ela:

[...] poucos professores abraçam o projeto como deveriam, sobretudo no suporte às equipes, orientando o trabalho de pesquisa, aproveitando para ampliar o desenvolvimento de competências e habilidades previstas nesta etapa do Ensino Médio. Por outro lado, temos a estrutura organizacional do currículo, dos tempos e espaços das aulas, das cargas horárias das disciplinas, que engessam as práticas de transversalidade da promoção do conhecimento, como é o caso da JC do CELEM. É natural que seja considerada como uma atividade extra, que requer tempo extra para o planejamento e execução das tarefas e isso recai para a necessidade de organizar melhor as ACs, abrindo espaços para que os professores socializem o andamento do trabalho e não apenas em reuniões pontuais de apresentação do tema anual da JC, divisão dos trabalhos e formação de comissões. Penso que as comissões não dialogam entre si e o projeto fica fragmentado (PROFESSORA FÊNIX).

A participação docente nos tempos e processos educacionais na conjuntura atual de crises financeiras, de valores, de desmonte da educação com o corte de verbas, de desinteresse do estudante, constitui-se em um momento delicado para a prática docente e pedagógica. Os relatos trazem sempre a necessidade de cumprir o “programa”, como se ele não estivesse presente no desenvolvimento das atividades da JC. Faz-se urgente que o professor compreenda a necessidade da mudança, de participação frente aos discentes, à escola e ao contexto sociopolítico atual. O professor precisa ter consciência do seu trabalho, envolvimento e compromisso com os processos educacionais na sua instituição, como também de consciência crítica, de lutar, tanto para manter direitos adquiridos, como por novas demandas educativas e profissionais. Nesse sentido, a participação vem a constituir-se em uma das ideias estruturantes desta investigação.

Em face dessa circunstância pelas ponderações dos professores, tomamos as considerações de Brenner e Carrano (2014, p. 1229) ao mencionar uma pesquisa realizada por Dubet (2011) nos anos 1990, questionando: “[...] como motivar tanto alunos quanto a si mesmos para continuar trabalhando e o que faz com que jovens, com relativa autonomia, sigam

estudando para além do objetivo de agradar aos pais e aos professores? [...]”. Diante dessas indagações, vemos que o professor encontra muitas dificuldades para estabelecer uma relação de otimismo perante o aprendizado, a escola e a cultura, posto que um trabalho com uma dimensão como a JC tende a apresentar dificuldades que precisam ser refletidas e orientadas por todos os segmentos do espaço escolar: estudantes, pais, professores e gestores para promover a aprendizagem.

Nesse contexto, em que está posta uma escola pública dita “democrática”, porém sucateada, com salas de aulas superlotadas por sujeitos diversos pertencentes às classes economicamente menos abastadas, com perspectivas de vida igualmente diversas, a aprendizagem fica prejudicada e a evasão e a desistência são recorrentes.

Brenner e Carrano (2014, p. 1229), ao refletirem sobre a concepção de Dubet (2011), pontuam o que denominam de registro de motivação em três aspectos: “[...] o *habitus* e capital cultural e a continuidade entre cultura familiar e cultura escolar; utilidade dos estudos; motivações intelectuais, devido interesse pelo conhecimento [...]”. Diante do baixo índice de aprovação ou de apreensão do conhecimento para o estudante do Ensino Médio, o professor, muitas vezes, é culpabilizado pelo fracasso escolar.

Ao considerarmos essas perspectivas, a leitura do PPP da instituição traz, já na sua justificativa, uma referência importante que contraria essa postura apática por uma parcela dos segmentos da escola: “[...] o ato de pensar a escola jamais pode ser isolado, individual, solitário, visto que essa deve ser uma ação de grupo, participativa, dinâmica e, sobretudo, democrática [...]” (CELEM, 2011, p. 8).

No atual cenário escolar, o projeto da JC, como outros implementados em seu planejamento, pode não interessar ao professor que vislumbrava desenvolver seu trabalho de forma particular, pensado na academia e em sala de aula, e não como expressão de um trabalho coletivo, o que o tira da sua “zona de conforto”.

Outro aspecto que pode limitar ou dificultar a JC, encontrado em quase todos os relatos, passa pela necessidade de mais diálogo e apoio entre gestores, professores, estudantes e entre as comissões. Assim, somam-se aos limites da JC: falta de tempo extra para que os professores acompanhem as equipes devido ao excesso de atividades que precisam realizar concomitantemente às atividades da JC; os conflitos durante o desenvolvimento do projeto; a realidade dos estudantes do noturno, os quais podem ser subestimados nas suas percepções e aptidões para seus fazeres cotidianos; e, para além de tudo isso, a falta de recursos financeiros a serem destinados para não prejudicar o andamento do projeto e, sobremaneira, desestimular os sujeitos envolvidos.

Na figura 22, dos estudantes do noturno, percebemos o quão superficial pode ser esse tipo de avaliação dos professores em relação aos educandos, visto que o noturno, por suas especificidades, poderia não participar dos projetos escolares. Porém, quando seus direitos são respeitados, a proposta, o planejamento e o acompanhamento ocorrem, construindo significados para os saberes e estes participam ativamente, pois enquanto estudantes têm os mesmos direitos de serem incluídos nas propostas educacionais da escola (SANTOS, PEREIRA e WESCHENFELDER, 2017).



FIGURA 22– Tarefa “Dança o *rock*, música marcando história no CELEM”, 2º dia da JC, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Diante dessa realidade, percebemos facetas de uma problemática complexa, considerando a realidade da escola pública no Brasil e a realidade do CELEM, posto que os aspectos apontados podem camuflar uma série de outras questões que vão desde o tipo de vínculo dos seus funcionários à formação de seus profissionais e à questão salarial etc. que podem configurar ou não em descaso por parte de alguns sujeitos na instituição. Outrossim, observando os estudantes do noturno focados em suas performances, podemos inferir que a disponibilidade para realizar algo vai muito além dos conflitos, das teias sociais às quais estamos ligados e do contexto vivido.

A opção por trabalhar com projetos, no entendimento de Hernández (1988, p. 49), “[...] não deve ser vista como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola [...]”. Nesse sentido, toda e qualquer atividade pedagógica proposta pela instituição necessita de espaço para ser idealizada, repensada, avaliada constantemente

para traduzir-se no que o CELEM aspira enquanto unidade de ensino que prioriza para seus educandos a aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação para cidadania e o protagonismo na vida social. Desse modo, torna-se mister compreender que trabalhar com projeto, a exemplo da proposta da JC, exige mudanças na percepção sobre o ensino, a aprendizagem e o “ser professor”.

Quanto às possíveis soluções para os limites e dificuldades da JC do CELEM, os professores acentuam: “[...] a superação pode ocorrer a partir de acompanhamento de gestores, professores, orientando e planejando com a equipe/turma, para que não se sintam abandonados e saiam comentando essa falta de compromisso [...]”. Para a professora Angel, faz-se necessário: “[...] melhor distribuição das tarefas. O evento deve constar no calendário oficial desde a Jornada Pedagógica para ter uma reserva financeira visando à sua realização [...]”. De outra forma, a professora Ana Clara interroga-se:

[...] Êta! Como pode ser resolvida?... É aquela coisa, no dia a dia da sala de aula, nessa efetivação de valores. É o conhecimento intermediado por valores de respeito, de solidariedade, de empatia. É que é um processo, a longo prazo, mas acho que é o caminhar do diálogo, as reflexões acerca dos problemas para tentar achar um caminho [...] (PROFESSORA ANA CLARA).

A professora Fênix faz suas conjecturas sobre como resolver os limites da JC:

[...] o projeto é grandioso e precisa de investimento, o que não está previsto nos recursos financeiros escolares. Para que ele aconteça é usada a velha forma da solidariedade, dos amigos da escola, de atividades que seriam consideradas, inclusive “mais valia”, numa linguagem marxista, pois gestores, professores e funcionários engajados extrapolam suas jornadas de trabalho para que as condições sejam criadas e o projeto seja atualizado e executado anualmente. Dadas as condições da escola pública, para vencer algumas das dificuldades apontadas, só mesmo com ainda mais boa vontade daqueles mais envolvidos, uma gestão focada no planejamento e no diálogo e a elaboração de um plano de ação consistente, que possa, inclusive, prever o reconhecimento do projeto por Organizações Não Governamentais (ONGs), de modo a financiá-lo. São possibilidades, tentativas, uma vez que o projeto mobiliza a praça, levando cultura e entretenimento para muita gente (PROFESSORA FÊNIX).

As considerações das professoras Ana Clara e Fênix se complementam quanto às formas viáveis para a realização da JC. Elas pontuam o acompanhamento, planejamento e orientação por parte dos gestores e professores às turmas, evitando que se sintam abandonados, além de melhor distribuição das tarefas. A professora Ana Clara traduz sua concepção de um conhecimento intermediado por valores e pautado pelo diálogo, compartilhamento, configurando-se em um dos objetivos da JC e como ideias estruturantes desta pesquisa.

Vemos que, embora a JC tenha algumas limitações, estas podem ser solucionadas a partir do diálogo e do planejamento com a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e com o olhar sensível ao que os estudantes aspiram. Como assevera Corti (2014, p. 310), também reflete um desejo dos jovens educandos de que “[...] a experiência dos alunos e seu caráter socialmente construído se torne mais visível [...]”. Assim, olhar e enxergar o educando, o jovem estudante do Ensino Médio, a partir do contexto de sua realidade de vida, é um exercício pedagógico que precisa ser desenvolvido pelo professor.

Compreender o jovem a partir de seu contexto vai muito além de enxergá-lo como “indisciplinado” e “desinteressado”. São muitas as variantes: problemas familiares e expectativas para o futuro. Assim como o adulto, o jovem estudante do Ensino Médio sabe que está na hora de fazer escolhas, mas que estas não são possíveis como deseja naquele momento. O estudante jovem sente que precisa elaborar projetos para sua vida. Porém, as condições que lhes são postas, muitas vezes, inviabilizam tais projetos, pois trabalha ou precisa trabalhar e, em um Brasil tão diverso e desigual, muitas ações o desequilibra exatamente no momento em que cursa o Ensino Médio.

Para Corrachano (2014, p. 206), é um tempo de formação e preparação para o Ensino Superior, mas, para outros estudiosos sobre o tema, “[...] a realidade do trabalho, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida, combinam-se às suas vidas de estudante [...]”. Sposito (2008, p. 86) reforça essa perspectiva de Corrachano (2014) quando afirma que “[...] é difícil, no Brasil, analisar a escolaridade de modo fragmentado, isolando-a de outros mecanismos perversos de reprodução de desigualdade situados na esfera do trabalho [...]”. Essas são questões que precisam ser consideradas entre tantas outras que envolvem as vidas dos jovens no cotidiano escolar. Observamos, assim, que o jovem integra um dos pilares fundamentais nesta pesquisa.

No tocante ao financiamento da JC, a professora Angel salienta que o projeto deve constar no calendário oficial para ter uma reserva financeira. A educadora Fênix, veterana em planejamento e execução de experiências educativas, acredita que uma alternativa interessante para garantir recursos financeiros seria a elaboração de um plano de ação consistente e o financiamento do projeto por Organizações Não Governamentais (ONGs), considerando a escassez dos recursos educacionais, bem como de políticas destinadas à educação dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Destarte, embora as questões não se esgotem para a conclusão do trabalho com final aberto, na entrevista semiestruturada com professores, perguntamos se eles conseguem estabelecer relações entre a cultura juvenil e a realidade dos/das jovens estudantes do Ensino

Médio na elaboração da proposta do seu componente curricular. Maria, professora de Literatura, justifica:

[...] ao elaborar um plano de aula na disciplina de literatura, busco fazer o aluno desenvolver a cultura de mundo, buscando estabelecer relação com o texto literário e com o que ocorre na atualidade, sempre trazendo exemplos de um determinado contexto, relacionando-o com o contexto atual (PROFESSORA MARIA).

A professora Fênix, por conseguinte, esclarece que “[...] nem sempre, porque, na maioria das vezes, estamos presos ao conteúdo programático da disciplina visando que o aluno tenha acesso ao conhecimento específico para cada série [...]”. Por sua vez, a professora Ana Clara realça:

[...] acho que aquela coisa efetiva, plena, convicta, eu acho que não, a gente tem esse distanciamento, a gente fica mais preocupada com a questão do conteúdo e tal, com o programa. É claro que no dia a dia, a gente incorpora essa perspectiva, mas acho que no plano de curso se pensa, mas não é uma coisa consciente isso tem que tá, entendeu? Não é aquela coisa no meu plano de curso tem que pensar nisso. Eu não me lembro (PROFESSORA ANA CLARA).

Quanto ao conteúdo ministrado pelos professores, os relatos trazem uma preocupação em cumprir o “programa”, por considerá-lo importante aos processos formativos que envolvem a aprendizagem e a apreensão de determinados conhecimentos tidos como “fundamentais” para cada nível de estudo. Por sua vez, o professor preocupa-se com a legitimidade do que ensina, com o valor educativo, com o interesse do educando, bem como se os conteúdos ensinados estão em consonância com os programas nacionais e processos seletivos. Nesse sentido, parece que os ensinamentos partindo da cultura, fenômeno construído e constituinte dos seres humanos em suas diversas dimensões, não são conteúdos escolares. Para tanto, urge transpor os limites entre instituído e instituinte, fazendo-se necessário a reflexão sobre as experiências educacionais implementadas pelos professores e acerca do que se pode aprender ao se aproximar da experiência do mundo em que se vive. Vale registrar que as declarações dos professores entrevistados consideram a necessidade de “virar o jogo”, mudar a realidade em determinados momentos. A professora Fênix comenta que

[...] a geração atual está conectada. O professor precisa estar, também, conectado. Já criei *blog*, com meus alunos, para publicar a história dos lugares onde vivem, promovendo contato da juventude com as pessoas mais velhas da comunidade e um projeto intitulado “Nos tempos do Brasil Colônia – instalação de uma Vila Colonial”,

estabelecendo relações com o passado e o presente na construção da nossa identidade e diversidade brasileiras... (PROFESSORA FÊNIX).

As reflexões dos professores quanto à relação entre cultura juvenil e as realidades dos estudantes do Ensino Médio na elaboração da proposta de seu componente curricular, em parte nos inquietam quanto à relevância de envolver os jovens e promover a aprendizagem. Freire (1996, p. 13) nos provoca a refletir que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar*, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]”. Nesse intuito, as ações dos professores do Ensino Médio devem ser planejadas para promover o diálogo com a cultura e os interesses dos jovens sem perder de vista a aprendizagem de seus discentes. É nessa perspectiva que um processo de construção de conhecimento precisa caminhar.

As informações encontradas, contudo, demonstram que os docentes não pensam, efetivamente, em uma cultura juvenil na elaboração do planejamento da proposta de seus componentes curriculares. Em realidade, os sujeitos participantes da pesquisa se utilizam de suas experiências, vivências e relações com o contexto sócio-histórico no espaço escolar do CELEM, no caso do professor, para externarem sua compreensão sobre o trabalho docente com o jovem do Ensino Médio e com a cultura juvenil. Professores e estudantes manifestam o seu ser-e-estar-no-mundo.

Faz-se mister uma aproximação e uma interpretação mais coerente sobre o tema-objeto desta investigação “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA”. Nesse intuito, perguntamos aos entrevistados, tanto aos professores como aos estudantes, se a JC contribui para valorização da cultura e protagonismo juvenis e para a formação cidadã dos jovens estudantes entre as atividades do CELEM, a fim de compreender como esses pilares são contemplados no espaço escolar.

Destarte, essa modalidade de projetos artístico-culturais, a exemplo da JC, traz possibilidades diversas que podem potencializar a construção da cultura e do protagonismo juvenis, como também uma formação para a cidadania do jovem estudante do Ensino Médio.

4.4 POSSIBILIDADES DA JORNADA DE CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA E DO PROTAGONISMO JUVENIS

As culturas juvenis se manifestam em meio às necessidades de os jovens se afirmarem enquanto sujeitos com uma identidade própria, singular e, ao mesmo tempo, diversa. Elas podem ser entendidas como expressões da diversidade juvenil e se externarem através da personalidade do jovem, em diversas formas, identificadas pela estética corpórea, aptidões artísticas, musicais, dramatúrgicas etc.

O jovem também traz, em si, a necessidade de se comportar como adulto pela iniciação na vida sexual, orientação sexual, religiosidade, pelo desejo de praticar atividades esportivas radicais e grupos sociais e coletivos que frequenta. Deseja adentrar no mundo do trabalho por necessidade financeira, autoafirmação, gosto pelos estudos, compreendido pela maioria como possibilidade de ascensão social.

Em meio a todas essas manifestações da diversidade juvenil e de suas demandas mediante o contexto sociocultural vivido, o jovem não pode se manter à margem do que ocorre em seu entorno, em sua comunidade. Assim, através de uma atitude criativa, seu protagonismo também pode aflorar tanto pela participação em projetos escolares como em movimentos sociais no que tange à escola quanto à exigência de dominar saberes relativos ao seu nível de ensino. O protagonismo se revela enquanto ação criativa ou participação dos sujeitos perante uma demanda pessoal ou coletiva, porém vale registrar que isso não significa atribuir aos jovens a responsabilidade pela transformação do mundo.

No sentido de fomentar uma educação que venha a atender aos interesses juvenis no Ensino Médio, o PPP do CELEM traz, em sua fundamentação teórica, a necessidade de garantia do direito de promover uma educação de qualidade, uma formação pedagógica que o corpo docente e gestor da instituição compreende que perpassa pela: “[...] humanização dos processos de apropriação do conhecimento, dos saberes, sistemas e símbolos, ciências e arte, memória, identidade, valores, culturas, resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos [...]” (CELEM, 2011, p. 13).

Nessa questão, há alguns elementos pertinentes para a análise que estão expressos de forma mais extensa na questão 3: como a Jornada de Conhecimento contribui para valorização da cultura e protagonismo juvenis e para a formação cidadã dos jovens estudantes

do Ensino Médio entre as atividades no espaço escolar do CELEM? Sobre essa questão, a estudante Amor comentou:

[...] é a cultura dos jovens, várias coisas, porque na sociedade que vivemos hoje, um mundo alienado com que o a gente tá, é muitas coisas. Contribui para que os jovens se expressem culturalmente de diversas formas como, por exemplo, através da música, teatro, dança e arte... para o protagonismo, uma vez que os jovens buscam ideias de como melhorar a vida de algumas pessoas que vivem à margem da sociedade, como, por exemplo: uma JC em que os jovens se responsabilizaram em arrecadar doações para ajudar na reforma de casas de pessoas carentes. Lá em Quixaba Santa Rita e de distribuir alimentos aos mais necessitados (ESTUDANTE AMOR).

Iracema, outra estudante da investigação, afirma:

[...] as práticas pedagógicas favorecem a cultura juvenil, pois os professores dão liberdade para que os alunos tenham um modo de cultivar a aprendizagem que se expressa por manifestações artísticas, transmitidas coletivamente como um aprendizado na escola, claro, mas expressado de maneira diferente [...] (ESTUDANTE IRACEMA).

As estudantes Diana, Gabriela e Carla concordam com Amor e Iracema: “[...] as atividades pedagógicas desenvolvidas no CELEM favorecem a cultura juvenil e o protagonismo juvenil [...]”. Rosa afirma [...] existem práticas pedagógicas que favorecem a cultura juvenil como a JC, mas é preciso haver mais e depende da cultura em que o jovem está inserido. Assim, no momento de um evento, o jovem consegue manifestar o seu ser jovem [...]. Os estudantes Apolo e Hermes dizem que “[...] as práticas pedagógicas permitem que o jovem expresse seus interesses [...]”. Pipoca assevera: “[...] as práticas pedagógicas precisam dar maior espaço para o jovem expressar sua opinião. O professor precisa plantar dúvidas na cabeça do aluno. Acho que deve haver projetos voltados para o jovem, dar autonomia para os jovens criarem [...]”. Por sua vez, a estudante Clara declara:

[...] ah! Muito! Porque trabalha com temas atuais, por exemplo: dois anos atrás foi sobre o Centenário do Samba, então nós aprendemos um pouco sobre o centenário. Ano passado, acho que foi melhor ainda, foi sobre a política atual, posicionamento político do Brasil, então nós aprendemos muito. Teve a prova do Júri, que fez estudar bastante, uma prova muito difícil. Então... é isso: falar mais sobre a atualidade, aprender mais sobre temas da atualidade abordados; falar mais sobre atualidades, muita gente que não sabe de nada, sobre muita coisa (ESTUDANTE CLARA).

Apolo, Hermes e Atena acreditam que, no CELEM, “[...] existem práticas pedagógicas voltadas para a promoção da cultura juvenil [...]”, mas enfatizam que não estão tão presentes para favorecer, mais efetivamente, tanto a cultura juvenil quanto o protagonismo. Quanto a isso, Pipoca esclarece que “[...] as práticas pedagógicas precisam dar maior espaço para o jovem expressar sua opinião e que deve haver mais projetos para o jovem expressar sua opinião [...]”. No entanto, Iracema, Diana, Gabriela, Clara, Carla, Apolo, Hermes, Pipoca e Atena enfatizam que existem práticas pedagógicas que promovem a cultura juvenil. Porém, a estudante Rosa acrescenta que “[...] é preciso ter mais [...]”.

Ao conhecer as demandas juvenis, a estudante Pipoca declara que precisa haver mais espaço para o jovem expressar sua opinião. Ao considerar esse aspecto, Pampols e Oliveira (2018) concordam com a estudante Pipoca e elencam possíveis demandas mais urgentes da juventude que perpassam pelo direito de ser ouvida: acesso ao trabalho ao longo da vida e o acesso igualitário à informação, portanto às redes sociais e ao mundo digital. Pampols e Oliveira (2018, p. 313-314) ratificam que

[...] não há uma demanda que sirva para todas as juventudes, mas eu diria alguns princípios comuns: o principal seria ter voz – a capacidade de serem escutados. Mais do que ter voz, pois já a têm e a utilizam, por vezes de maneira estridente, seus desejos de serem ouvidos, o fato de que expressam através da arte ou da música ou até mesmo através da mesma violência que não deixa de ser um elemento para ser escutado, ou seja, ser lido ou ser escutado pelos adultos, pela sociedade em geral. Este seria o elemento básico [...].

Desse modo, considerando que os jovens usam voz e, por vezes, impõem-nas com suas atitudes, protestos e manifestações, as informações obtidas nessa questão demonstram que os estudantes do Ensino Médio acreditam que as práticas pedagógicas, a exemplo da JC, desenvolvidas no CELEM, oportunizam a expressão artístico-cultural e promovem a cultura juvenil, mas nem tanto o protagonismo juvenil.

A escuta das falas dos estudantes do Ensino Médio permite conhecer suas opiniões sobre a questão de como a cultura e o protagonismo juvenis são desenvolvidos entre as atividades propostas no espaço escolar do CELEM, mediante processos pedagógicos que envolvem trabalhos em grupo interdisciplinares que possibilitam uma aproximação maior entre professor e educando. Suas narrativas ressaltam o que poderia estimular tanto a cultura como o protagonismo juvenil. Assim, pontuam: abertura do professor para o diálogo com o estudante, experiência vivenciada de forma mais densa durante a JC, a qual pode ser vista como promotora para a construção do currículo.

Destarte, os estudantes externam a necessidade de reflexão da *práxis* pedagógica para um projeto de educação que se preocupe mais com a aprendizagem, com os contextos e menos com o cumprimento de uma lista de conteúdos que, muitas vezes, nunca irão utilizar. Essa perspectiva também é refletida no PPP quando os sujeitos que o construíram refletem e clarificam que

[...] o educador não está mais incumbido de apenas ensinar conceitos, embora a aprendizagem conceitual seja imprescindível. [...] a intenção educacional na definição dos métodos de aprendizagem pretende abranger as dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais, como trazem os PCNs. [...] Tudo em que o discente está inserido acaba sendo parte do currículo. O currículo inclui mais que conteúdos que devem ser apreendidos pelo discente [...] (CELEM, 2011, p. 15).

Notamos que, embora os educandos afirmem a necessidade de haver maior preocupação com as práticas que percebam os interesses dos jovens e a cultura juvenil, às vezes os estudantes se mostraram reticentes, talvez por não saberem como isso ocorreria na prática. O registro dessas observações pode ser relevante para desenvolver um trabalho pedagógico mais consistente quanto à forma para promover a aprendizagem e a cultura juvenil. Pampols e Oliveira (2018, p. 317) analisam que, hoje, falar em

[...] culturas juvenis afeta todas as juventudes, ou seja, os jovens estão vivendo, envolvendo-se e participando de algum tipo de cultura juvenil, [...] mas que esta não são culturas juvenis em tempo completo como ser “*hippie*”, quase uma conversão de vida, hoje, é quase uma forma de se disfarçar carnavalescamente de uma personalidade que se assume, como algo importante e vital, mas que não dura para sempre [...].

Essas ações e a reflexão das práticas pedagógicas devem ser consideradas para se constituir num compromisso político e pedagógico coletivo a que Veiga (2006, p. 8) se refere como “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico [...]”. Desse modo, devem ser discutidas por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na elaboração do PPP para uma instituição de ensino cujo público-alvo é o jovem.

Os relatos dos educandos trazem como sustentáculos desta investigação a cultura e o protagonismo juvenis. Nesse sentido, torna-se pertinente conhecer para compreender, minimamente, o universo desses fenômenos. Na figura 23, observa-se que os discentes buscaram se aproximar do modelo de traje formal do CELEM durante as quatro décadas de existência da instituição, fazendo uso de uma performance com dança e música.



FIGURA 23 – Tarefa “Dança na história do CELEM”, 2º dia da Jornada de Conhecimento, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

De acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 115), em um estudo sobre juventude e escola e acerca das culturas juvenis, apenas

[...] a partir da década de 1990 assistimos, no Brasil, a uma forma de visibilidade dos jovens em que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles e elas como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, entre outras linguagens, têm sido mediadores que articulam jovens que se agregam em trocar ideias, ouvir um som, dançar entre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública. Mas também se tem ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas como fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças ou mesmo programas em rádios comunitárias [...].

Novaes (2006, p. 115-116) complementa essa concepção de valorização da juventude de Dayrell e Carrano (2014) ao informar que, nos anos 1990, ocorreu “[...] a formulação juventude não como problema, mas como parte da solução e teve o importante papel de afastar preconceitos e valorizar uma certa perspectiva da participação juvenil [...]”. Quanto a esses dados, observa-se uma evidência das questões juvenis, buscando seus espaços no seio da sociedade brasileira para ser ouvida quanto às suas demandas educacionais, culturais e de trabalho.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), no que concerne à participação de estudantes na educação, asseveram que “[...] a participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no

Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado. [...] Depois com os grêmios estudantis na década de 60 [...]”. Nesse sentido, reafirmando os pilares dessa pesquisa, faz-se mister conhecer as culturas juvenis e, portanto, mais amplamente o jovem, cujos interesses no universo educacional se tornam bastante relevantes para as práticas educacionais e seus desdobramentos, estimulando o protagonismo juvenil e, desse modo, demandas juvenis podem ser contempladas na perspectiva de uma educação que dialogue com os jovens.

Costa (2000, p. 126) considera o protagonismo juvenil como “[...] uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...]”. Em face dessa visão, podemos entender que se consubstanciam como dimensões do protagonismo a liberdade, a participação, a cooperação, a reivindicação, a responsabilidade e, seu maior pilar, a criatividade, imprescindível para a transformação de uma realidade, ao estabelecer uma relação com o conhecimento que lhe permite a compreensão do que existe e das demandas que permeiam o contexto vivido.

O jovem estudante precisa adquirir valores e potencialidades para se constituir enquanto protagonista na escola e na vida. Na concepção de Costa (2000, p. 175), o protagonismo juvenil pressupõe “[...] para o adolescente, uma oportunidade de vivência cidadã concreta, como etapa imprescindível do processo de desenvolvimento pessoal e social pleno [...]”. A ação protagonista do jovem discente do Ensino Médio não vai se restringir apenas à escola, mas poderá reverberar em vários espaços, tanto particulares como sociais de suas vidas.

De acordo com Pampols e Oliveira (2018), os jovens possuem uma multicriatividade. Diante dessa concepção, não podemos ignorar o potencial dos jovens para criar, inovar, mobilizar-se. Nessa mesma linha de raciocínio, podemos inferir que as culturas juvenis podem resultar da capacidade de adaptar-se ao novo, de reagir às questões que lhes afetam. É uma fase muito fecunda, seja por interesse, aspecto cognitivo ou pela educação informal e formal que favorece o desenvolvimento de certas potencialidades, as quais são mais acentuadas em alguns jovens do que em outros e isso pode ser constatado pela forma como a sociedade capitalista absorve ou não esse potencial criativo.

Nas concepções de Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p. 56), “[...] quando se fala em protagonismo de jovens como um dos objetivos dos processos de aprendizagem, evoca-se, quase sempre, nas escolas, a necessidade da formulação de “projetos” [...]”. Porém, diante desse ponto de vista, a escola precisa planejar ações visando ao protagonismo juvenil não apenas através de projetos esporádicos, mas no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o protagonismo se apresenta como outro pilar relevante desta pesquisa que pode ser favorecido através do espaço aberto às culturas juvenis, sendo também entendido como atitude criativa e busca elucidar experiências reais em um determinado grupo ou comunidade no qual os sujeitos estão inseridos. Pode ser observável por meio de atividades criativas, buscando superação, por exemplo, mediante a desigualdade social existente na sociedade brasileira.

Quanto ao protagonismo, a estudante Amor se referiu a uma tarefa de uma edição anterior da JC que trabalhou com a dimensão social, valores como solidariedade, na qual foi proposto ajudar famílias carentes. Os educandos foram além e reformaram a casa de uma família humilde no distrito de Quixaba de Santa Rita. Essa atitude encontra ancoragem em Dayrell e Carrano (2014, p. 118-119) que relacionam as dimensões da condição juvenil ao

[...] espaço onde são construídas. Esse passa a ter sentidos próprios, transformando-se em espaço do fruir da vida, do vivido, além de fornecer o suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o lugar como ancoragem para a memória, tanto individual quanto coletiva [...].

Ainda nessa perspectiva da escola enquanto espaço destinado para que o estudante possa desenvolver suas potencialidades, vale ressaltar que as DCNEM, formalizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), atualmente em vigência, estabelecem como um de seus pilares o protagonismo juvenil.

Percebemos que, para estimular o protagonismo no CELEM, gestão e corpo docente buscam contemplar essa dimensão por meio de projetos pedagógicos, muitas vezes em um único componente curricular, interdisciplinarmente ou atendendo às determinações oficiais do governo, através da Secretaria de Educação do Estado, a qual estimula as escolas a realizar Projetos Estruturantes¹¹.

O teatro foi uma forte linguagem usada pelos discentes na XIV JC enquanto procedimento para estimular o protagonismo e, concomitantemente, utilizado para recuperar a trajetória educacional nos quarenta anos da instituição, conforme podemos visualizar na figura 24.

¹¹ São projetos estruturantes da SEC-Bahia: Educação Patrimonial e Artística – EPA; Artes Visuais Estudantis – AVE; Produção de Vídeos Estudantis – PROVE; Dança Estudantil – DANCE; Tempo de Artes Literárias – TAL; Encontro de Canto Coral – ENCANTE ; Festival de Teatro – FESTE.



FIGURA 24 – Tarefa “Teatro com a história do CELEM”, 2º dia da Jornada de Conhecimento, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2018.

No CELEM, em geral, contemplar o protagonismo juvenil pode ser evidenciado mediante projetos elaborados na própria instituição, através do corpo docente e gestor da unidade de ensino. Porém, nessa XIV edição da JC, a escola buscou introduzir, de alguma forma, a proposta dos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação.

Os Projetos Estruturantes se configuram em uma ação da SEC da Bahia que abrange diversas questões enquanto políticas públicas educacionais, visando alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem através de diversas linguagens, a exemplo do teatro, dança, música, produção de vídeos e educação patrimonial e artística, entre outros.

Diante dos dados construídos, os quais emergiram das narrativas dos sujeitos entrevistados, e ao realizar uma síntese das unidades significativas quanto à escola não atender aos anseios dos jovens estudantes, percebe-se que a cultura juvenil se encontra como pilar fundamental neste estudo, posto que abarca, diretamente, o público desta investigação, o jovem do Ensino Médio.

A sociedade constrói tanto a escola como o jovem e/ou a juventude. Ambas são construções sociais, fazendo-se necessário compreender que essas estruturas estão em constante processo de transformação e renovação. A escola transforma-se conforme as mudanças que permeiam a sociedade, em meio aos contextos a que pertence e sofre influência. Também influencia o meio em que está inserida e, nesse estudo sobre as “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA”, necessita ser

repensada e transformada, incorporando as culturas juvenis às suas práticas cotidianas para atender aos interesses dos educandos.

Desse modo, faz-se importante reconhecer o jovem como um ser capaz de compreender o mundo em que vive e uma estratégia pode ser a utilização da música que traz, em si, uma gama de conhecimentos, tanto em termos da técnica para produzi-la como do entendimento do contexto sociocultural e de expressão de sentimentos. A figura 25 traz uma apresentação musical “em voz e violão”.



FIGURA 25 – Apresentação musical em “voz e violão”, 2º dia da Jornada de Conhecimento, 2018.
FONTE: Arquivos da Jornada de Conhecimento, 2018.

Nesse sentido, pensar sobre as questões que podem interessar aos jovens e suas demandas, associadas ao conhecimento que se almeja construir, precisa ser uma prática presente em nossas escolas, numa tentativa de promover uma educação que liberte, que faça o jovem se sentir atraído cada vez mais pelas unidades educativas.

Outra questão que foi colocada aos estudantes entrevistados quando se falou da contribuição da JC para cultura juvenil e do protagonismo para o entendimento do tema-objeto buscou resposta para saber se a JC do CELEM contribui para a formação cidadã. Os participantes da pesquisa, Amor, Iracema, Diana, Gabriela, Carla e Clara responderam “sim”. Para eles, a JC contribui para a formação cidadã, na medida em que pesquisam, estudam, discutem temas atuais como questões ambientais, étnico-raciais, gênero, política, história, arte e cultura, enfim, de cidadania para compreenderem os contextos e saberem se posicionar em situações do cotidiano.

Os estudantes Apolo, Hermes, Pipoca e Atena também responderam “sim”. Rosa realça que “[...] é algo muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação cidadã, a exemplo de uma tarefa em que os alunos arrecadaram alimentos para doar a famílias carentes em outra JC [...]”. Pipoca e Hermes concordam com Rosa e complementam que as atividades “[...] contribuem para a aprendizagem e para formação cidadã dos jovens [...]”. A estudante Atena corrobora com os colegas e afirma que

[...] a JC é muito importante para formação cidadã, principalmente porque a gente aprende muito a ter que respeitar a opinião do outro e a entender que não é só porque você quer as coisas que os outros são obrigados a aceitar. É bem por aí [...] (ESTUDANTE ATENA).

A escuta sensível dos posicionamentos dos estudantes no que concerne à JC revela que este projeto contribui para a formação cidadã. Através das tarefas que são designadas para realizar, os jovens podem se tornar seres humanos mais conscientes, mesmo diante de alguns conflitos que se apresentam e que, às vezes, podem prejudicar as equipes e até mesmo os professores.

Os estudantes chegam a trazer exemplos dessa possibilidade de formação cidadã vivenciada durante a JC, na medida em que, com determinadas tarefas, aprendem sobre direitos e deveres do cidadão. Esses exemplos ocorreram nesta ou em outras edições, trazendo a dimensão social da JC do CELEM. Entre essas tarefas, podemos citar as doações de alimentos, roupas e a produção de performances a serem realizadas em escolas, lar de idosos, centro de recuperação como Alcolólicos Anônimos (AA) etc., para estudantes, pessoas e famílias carentes.

Essas ações socioeducacionais instigam discentes a refletir. De acordo com Barroso (2000, p. 296), “[...] passar fome, dormir ao relento, não conseguir emprego são, por certo, situações ofensivas à dignidade humana [...]”. Assim, podem refletir e até mesmo reagir sobre a profunda desigualdade social existente na sociedade brasileira e, desse modo, compreender mais sobre viver na condição de cidadão.

A escola que se deseja seria aquela que abre espaço aos sujeitos que nela estão inseridos, que os ouve em suas críticas, angústias e reflete caminhos para superar as crises que venham a reverberar no seu espaço escolar, que conheça a forma como seus professores, estudantes, pais, comunidade escolar pensam a sua realidade social e a sua diversidade cultural, enfim, um pouco da vida em seu entorno. Quanto à diversidade que povoa a escola pública, há a necessidade de mudança em reconhecê-la, respeitá-la e aprender com ela. Macedo (2000, p. 197) nos lembra que

[...] se olharmos em detalhe a riqueza da realidade, a complexidade das diversas formas de inteligibilidade que a multiplicidade intelectual das pessoas pode mobilizar para conhecê-la, temos a sensação de que a escola pratica, pelo culto ao significado autoritário, à experiência monossêmica, um tipo de baixo saber [...] (MACEDO, 2000, p. 97).

Não podemos perder de vista que a escola precisa cumprir seu papel formativo, mas “sem perder a ternura”, no sentido de fomentar espaços para dialogar com os jovens. A JC precisa ter um sentido pedagógico e, pelos depoimentos de estudantes e professores, propiciar também a formação de valores como amizade, solidariedade, colaboração, paz e respeito ao outro. Através das tarefas, da discussão de como fazê-las e do teor voltado para valores, aprende-se sobre seus sentidos. Esse exercício é árduo, mas se torna muito relevante para o convívio em sociedade, além de favorecer a aprendizagem de temas diversos, a exemplo de demandas atuais para o exercício da cidadania.

Dessa forma, os indicadores ou significação das mensagens, obtidos com os relatos dos estudantes, servem para construir unidades comparáveis de algumas estruturas para análise. Os dados encontrados sugerem uma imagem socioafetiva, deveras relevante, considerando o esforço que o projeto demanda e justificando a imensa dedicação de muitos dos estudantes e professores, bem como o descaso de outros e a necessidade de maior colaboração na JC.

A escola que visa promover uma educação para a formação de valores tem um grande desafio, visto que vivemos em uma sociedade que apresenta uma diversidade muito grande de concepções de mundo, de homens e mulheres, como também suas demandas de gêneros, sociais, culturais, étnicas e políticas diante de um processo intenso e perverso de globalização.

Vale refletir que uma educação direcionada à formação de valores e, conseqüentemente, voltada à promoção humana faz-se mister para transformar-se em compartilhamento, autonomia e participação na vida individual e nos coletivos sociais de estudantes. Nesse sentido, um olhar atento sobre a participação juvenil na vida política, de acordo com Dayrell e Ednilson (2009, p. 50), ao contrário do que se pensava nos anos de 1960 e 1970, permite notar que

[...] os jovens politizados eram identificados por serem aqueles que se rebelavam contra o sistema... Nos últimos anos, temos percebido um crescimento expressivo de jovens que vêm pressionando a agenda política, regional e nacional para serem levados em consideração, tanto nas análises contextuais, quanto nas proposições políticas [...] (DAYRELL e EDNILSON, 2009, p. 50).

A figura 26 traz uma performance com trajes em preto, na qual jovens buscaram expressar seu entendimento sobre alguns desafios que os seres humanos enfrentam atualmente, para os quais não se apresentam ou não se fazem acontecer medidas urgentes, no Brasil, de cidadania quanto à fome, à violência, à corrupção, ao meio ambiente, à saúde e à educação etc.



FIGURA 26 – Coral “O Brasil e o CELEM”, 3º dia da Jornada de Conhecimento, 2018.

FONTE: Arquivo da autora, 2018.

Uma educação voltada à formação de valores, para Freire (2007, p. 157), é “[...] uma criação histórica que implica decisão política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns [...]”. Assim, admite não ser fácil, mas aponta para uma educação atrelada à convivência respeitosa com a diversidade de culturas. Nesse sentido, intervenções como a promoção da JC e de outros projetos realizados pelas unidades de ensino são bastante frutíferas em experiências educacionais que formam para cidadania.

Para a questão 3 (como a Jornada contribui para valorização da cultura juvenil, do protagonismo juvenil e para a formação cidadã dos jovens estudantes do Ensino Médio entre as atividades no espaço escolar do CELEM?) os docentes manifestaram suas concepções sobre os pilares dessa investigação: cultura juvenil e protagonismo juvenil. A professora Maria colocou-se dizendo que

[...] na maioria das vezes, as atividades favorecem a cultura juvenil, como também o protagonismo juvenil, entretanto, muitas vezes, ficamos presos à burocracia de sala de aula, porém muitas atividades requerem tomadas de decisões tanto dentro da sala de aula como fora do espaço escolar [...] (PROFESSORA MARIA).

Concordando e, ao mesmo tempo, discordando do posicionamento da colega, a professora Angel respondeu que

[...] a cultura juvenil e o protagonismo juvenil não são contemplados pela sobrecarga do professor que não se organiza e pelo perfil imediatista do aluno que temos. Muitas vezes, desmotivados, desinteressados, sem perspectiva de crescimento, sem aquele gosto de aprender tanto na sala de aula como no espaço escolar como um todo [...] (PROFESSORA ANGEL).

Os professores convivem com um dilema muito grande no processo de ensino e aprendizagem. Na maioria das vezes, ficam presos ao “programa” e não percebem o porquê do desinteresse nem o fato de que a opção por cumpri-lo pode acarretar em desmotivação ou até mesmo evasão por parte de alguns estudantes, posto que o conteúdo trabalhado em sala de aula está distante da realidade. Por sua vez, os educandos criticam o que é ensinado e o distanciamento que existe entre os componentes curriculares e a realidade vivida (SPOSITO, 2004). Faz-se pertinente considerar que podemos aprender com outras experiências educacionais. A professora Ana Clara declara que

[...] a JC do CELEM é muito importante... não é! Para o estudante do Ensino Médio, porque da forma como foi pensada e executada, contribui bastante para esse desenvolvimento dessa potencialidade dos jovens, principalmente nessa área artística, cultural, de protagonismo, de tomada, de autonomia. Acho que a gente sempre pensou em atender esse universo juvenil, não é? Mas não só trazer a perspectiva juvenil, como a cultura clássica, a cultura de um modo geral, mas sim, com certeza, a gente sempre atentou para essa perspectiva [...] (PROFESSORA ANA CLARA).

Diante dos dados apresentados pelos professores, inferimos que há uma preocupação, no Ensino Médio, por parte destes ao desenvolverem suas atividades, no cotidiano escolar, visando promover tanto a cultura juvenil como o protagonismo juvenil através de algumas atividades escolares. A escola necessita conservar sua importância sociocultural, bem como estratégias educacionais para que os jovens obtenham meios que os possibilitem agir, compreender e interagir, criticamente, diante dos novos contextos culturais.

Assim, para nutrir essa experiência de fomento à cultura juvenil e compreendê-la mais densamente, faz-se pertinente refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas cotidianamente e compreender o universo da condição juvenil. Assim, recorreremos às análises de Pais (1993, p. 69), um dos primeiros a utilizar o termo “culturas juvenis”. Para este autor, a cultura juvenil refere-se a um “[...] sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto conferido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderiram os jovens

de diferentes meios e condições sociais [...]”. Desse modo, vemos que as culturas juvenis abarcam todos os sujeitos jovens, independentemente de classe social e podem ser potencializadas através de atividades que envolvam expressões artísticas, culturais e sociais. Por sua vez, a professora Fênix informa que

[...] para pensar meu planejamento, organizar a distribuição dos conteúdos, procuro considerar práticas pedagógicas que interessem aos alunos e alunas no contexto das juventudes. [...] em práticas que coloquem o jovem como sujeito central das suas aprendizagens, fazendo-o pensar sobre seu projeto de vida, estabelecendo relações entre o passado, o presente e as perspectivas de futuro. [...] temos um grupo de planejamento da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no qual procuramos socializar e, na medida do possível, organizamos práticas interdisciplinares (PROFESSORA FÊNIX).

No campo da sociologia da juventude, existem concepções que buscam explicar as culturas juvenis, a exemplo das correntes geracional e classista. De acordo com Pais (1993, p. 66), as culturas juvenis, na corrente geracional, “[...] definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas”. Já para a corrente classista, “[...] as culturas juvenis são uma forma de resistência à cultura da classe dominante [...]”. Nesse sentido, a concepção de Pais (1993) sobre cultura juvenil e os diferentes modos de ser jovem extrapola a visão de cultura dominante. Faz-se mister conhecer a teoria de Pais (1993) sobre cultura juvenil, a fim de compreendermos, de forma mais ampla, esse fenômeno e os modos de ser jovem.

Em seus relatos, os professores do CELEM esclarecem que a promoção de atividades culturais e de projetos, às vezes vem sendo prejudicada por conta da sobrecarga do professor, do excesso de atividades burocráticas que acabam por reduzir o tempo para o desenvolvimento de atividades que atendam às demandas juvenis e seus desejos de emancipação e transformação social.

A emancipação, aqui compreendida como libertação, só pode ser conquistada através de consciência política do sujeito social. Emancipar se constitui de uma reação do indivíduo a diferentes formas de opressão, de dominação e desigualdade. Por isso, Freire (1987) defende uma educação voltada à emancipação ou à libertação diante de uma ação cultural que consiga pôr fim à opressão. Tomando esse pressuposto, Freire (1987, p. 178-179) realça que

[...] toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no sentido de transformá-la. [...] A ação cultural ou está a serviço da dominação – consciente ou inconsciente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens.

Nessa perspectiva, a educação destinada aos jovens estudantes do Ensino Médio deve buscar desenvolver a capacidade crítica através de uma contextualização entre o que se estuda e a vida em si. Para Freire (1987), a educação emancipatória deve oportunizar aos discentes e a todos que sofrem opressão a libertação por meio do conhecimento e de uma ação cultural. Assim, emancipação, na concepção de Freire (1987, p. 30),

[...] somente tem sentido quando os oprimidos buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la e não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores.

Faz-se pertinente, entretanto, enfatizar que, para que haja construção de saberes por parte dos discentes, as práticas pedagógicas precisam estar conectadas com o contexto, fazendo com que professor e estudante sejam reconhecidos. Nesse sentido, buscando realçar a responsabilidade da escola para com estudantes do Ensino Médio e de sua cultura, a professora Fênix afirma que

[...] toda escola de Ensino Médio precisa se constituir como um espaço de acolhimento e promoção da cultura juvenil. Todavia, as relações de amizade, trabalho e escolarização são, com frequência, elos que mantém os jovens em constante conexão. A JC coloca a cultura juvenil em evidência, as múltiplas linguagens das juventudes são materializadas e publicizadas, e isso já é bastante relevante (PROFESSORA FÊNIX).

Nessa itinerância para conhecer e compreender as culturas juvenis e, se possível, as histórias de vida dos jovens, precisamos definir procedimentos para identificá-las. Um procedimento que pode ajudar, segundo Pampols e Oliveira (2018, p. 320) são “[...] as histórias de vida, a qual sempre trabalhei e sigo trabalhando, a que converti em meu ponto de vista principal, sem descartar outras metodologias e outras técnicas [...]”. A técnica de conhecer histórias de vida dos sujeitos pesquisados, priorizada por Pampols e Oliveira (2018), já é conhecida, mas, talvez, não seja utilizada com esse propósito, embora permita conhecer um pouco da história de vida do jovem estudante por sua própria narrativa.

Em tempos de TDICs, visando a um conhecimento mais amplo sobre as culturas juvenis, Pampols e Oliveira (2018) consideram que, além da técnica clássica sobre as histórias de vida dos estudantes, outras também são consideradas, como as fotografias de pesquisado e

pesquisador, os vídeos como participação ativa, a etnografia virtual e a observação do ciberespaço enquanto campo empírico de pesquisa.

Notamos que, embora não estejam nesse caminho de aplicar tais procedimentos, conscientemente, para conhecer as culturas juvenis à luz de suas experiências, os docentes com os quais conversamos expõem suas implicações nesse percurso formativo, pois, ao que está posto, suas opiniões caminham na mesma direção daquelas manifestadas pelos discentes ao concordarem que os processos pedagógicos em andamento no CELEM conduzem ao estímulo das culturas juvenis. A figura 27 traz a dança *funk* como expressão da cultura juvenil e também expressão da realidade social, cultural e política.



FIGURA 27 – “Dança *Funk*”.

FONTE: Arquivos da Jornada de Conhecimento, 2018.

Os procedimentos metodológicos utilizados na proposta pedagógica do CELEM visam alcançar esse intento de estimular os jovens a expressarem suas percepções de diversidade, arte, cultura etc. através de diversas linguagens e, desse modo, também estabelecem uma relação com o que está explícito na apresentação das orientações gerais que constam no documento das OCEM, posto que objetiva

[...] favorecer o diálogo entre a educação científica, humanística e integral por meio da valorização da cultura, do aprimoramento da relação teoria e prática, da criação de metodologias criativas e transformadoras e da utilização de novas tecnologias [...]
(BAHIA, 2015, p. 9).

As OCEM são um documento construído coletivamente e ressaltam que, na prática pedagógica para o Ensino Médio, “[...] o que importa é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os/as estudantes busquem e (re)construam conhecimentos [...]” (BAHIA, 2015, p. 40). Entretanto, há uma preocupação que permeia as relações entre o que desejam os estudantes e o que o professor julga necessário à aprendizagem como o domínio de certos conteúdos, habilidades e competências ao discente deste nível de ensino. Talvez, por isso, venha a ocorrer, muitas vezes, certo desinteresse do estudante pelas atividades do cotidiano.

É necessário fomentar a proposta de uma escola que realize uma prática pedagógica estruturada na perspectiva da pesquisa de maneira interdisciplinar, contextualizada entre áreas afins, visando favorecer a aprendizagem para que o estudante seja capaz de dominar conteúdos específicos e aptidões necessárias ao seu nível de estudo. Desse modo, a JC pode e deve ser estruturada numa perspectiva interdisciplinar.

Por sua vez, precisamos ter clareza que essa capacidade de desenvolver uma proposta pedagógica com relações interdisciplinares perpassa também pela formação do professor, que, muitas vezes, carece desses ensinamentos e dessas práticas nas universidades.

A política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, através da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, amplia a carga horária desse nível de ensino, como também altera a organização dos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Isso fica evidenciado no art. 36, o qual estabelece que

[...] o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas; e V – Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017, s/p).

De acordo com os documentos, o objetivo será ajustar o currículo para responder aos interesses dos educandos do Ensino Médio e foi justificado pela pouca qualidade desse segmento no Brasil e pela necessidade de torná-lo mais interessante para os discentes, devido aos altos índices de abandono e de reprovação. Vale reiterar que a Lei 13.415/17 desconsidera aspectos relevantes como a formação integral do jovem do Ensino Médio, mesclando formação geral com formação profissional. Desse modo, o que se pretende com a “Reforma do Ensino Médio” será a formação para o mercado de trabalho, e não para viabilizar processos formativos e cidadãos e, conseqüentemente, humanos. O jovem que optar pela formação técnica terá perdas

de conteúdos importantes enquanto instrumental que lhe possibilite adentrar e estudar em uma universidade, bem como para prover sua formação como cidadão.

Nesse sentido, o que está estabelecido na Lei 13.415/17 desconsidera também o direito à cultura, à realidade das escolas públicas com relação à carência de professores habilitados, principalmente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, dando a falsa impressão de que o estudante pode escolher os componentes curriculares que deseja fazer. Essas circunstâncias impossibilitam o estudante escolher seu percurso formativo. Assim, não basta apenas sancionar leis sem que se garanta o direito do estudante a uma qualificação, a ferramentas para enfrentar o mercado de trabalho e para convivência em sociedade.

De acordo com Hall (2003, p. 2) faz-se necessário compreendermos que a cultura exerce muita influência na organização da sociedade, posto que toda atividade humana, nas mais diversas áreas, seja econômica, ambiental, política ou social sofre a influência da cultura, refletindo, assim, na identidade cultural dos seres humanos.

Do mesmo modo, como um de seus fenômenos – as culturas juvenis – vêm a se concretizar em meio às vivências sociais e coletivas dos jovens. Estes, através das culturas juvenis, conseguem manifestar e assumir uma determinada condição juvenil, muitas vezes estimulados em espaços estriados – institucionais – marcados pela organização e pela divisão social, porém podem ocorrer também em espaços lisos e livres como a rua, por não haver barreiras, direções e nem certezas onde se expressam os estilos de vida, o estético, o corpóreo e os gostos musicais que podem realçar suas identidades juvenis em um dado contexto (DELEUZE e GUATTARI, 1997).

Ademais, pode-se inferir, também, que, mesmo existindo a presença frequente de certos procedimentos metodológicos, estes podem não dialogar com os desejos dos sujeitos na escola. Isso porque ainda persistem práticas que não buscam essa interação ou não conseguem estabelecer essa sintonia entre conteúdo, demandas juvenis e temas discutidos na atualidade. Por conseguinte, há que se pontuar a inexistência de recursos materiais que inviabilizam incrementar, muitas vezes, as experiências educacionais que favoreçam os interesses do jovem do Ensino Médio.

Por sua vez, é preciso pontuar a realidade de desvios de recursos destinados à educação, atos que empobrecem, ainda mais, a formação dos estudantes. Isso fez com que o governo anunciasse a criação de uma portaria ministerial com parceria do “[...] Ministério da Educação com a Controladoria-Geral da União (CGU), Ministério da Justiça e a Polícia Federal para intensificar o controle dos recursos destinados à educação (FNDE, 2011) [...]”. Quanto à

ausência de políticas públicas, conseqüentemente de recursos para escola no Brasil, Dayrell e Carrano (2014, p. 114) esclarecem que

[...] assistimos a uma realidade em que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais e que afetam, diretamente, as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega, a cada ano ou semestre, ao Ensino Médio, trazendo para seu interior conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares e impõem novos desafios à escola [...].

Nesse sentido, mesmo com os avanços sociais que foram sendo alcançados desde a década de 1990, ainda precisamos de um olhar mais atento, de ações e políticas públicas que proporcionem um Ensino Médio que atenda às expectativas dos jovens desse nível da Educação Básica. Ainda como desdobramento da questão 3, ao longo da conversa com os professores, indagou-se: a Jornada contribui para a formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio do CELEM?

A professora Maria disse que “[...] a JC contribui para formação cidadã a partir da valorização das pessoas que trabalham pela instituição, conhecendo aspectos da história, da economia, da sociedade, religião, cultura, do contexto histórico pertinente a cada turma [...]”. A professora Angel também se posicionou afirmando que

[...] a JC contribui a partir do trabalho em grupo, do estímulo ao respeito à opinião dos outros e às diferenças. A JC propicia a capacidade de organização e desenvolve o pensamento crítico, contribui para a formação cidadã, para disciplina em pesquisar e para socialização, porém nem todos os alunos participam da mesma forma (PROFESSORA ANGEL).

Diante do questionamento se a JC contribui para a formação cidadã, a professora Fênix declarou que “[...] considero que sim. Porém, sinto falta de boas pautas de discussões após o fechamento das atividades de cada Jornada [...]”. Expõe a necessidade de mais discussão e diálogo para explorar, de forma mais ampla, as várias situações para crescimento pessoal, intelectual, artístico, cultural, potencializados durante o projeto.

Quando a professora Angel afirma que a JC contribui para a formação cidadã, mas acrescenta que nem todos os estudantes participam da mesma forma, demonstra certa preocupação, pois, mesmo com todo planejamento, organização e esforço coletivo tanto de professores, gestores, estudantes e funcionários (porteiros, vigias, merendeiras, agentes da limpeza e administrativos) que são incansáveis no suporte às necessidades da escola, não se

consegue envolver a todos, visto que a escola, assim como a sociedade, apresenta sérias cisões que precisam ser repensadas, discutidas.

Dessa maneira, a escola enquanto uma construção social também reflete esses conflitos, porém a gestão, a coordenação pedagógica e os docentes precisam estar atentos e negociar saídas viáveis para as problemáticas vivenciadas, pois essa instituição precisa garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes em qualquer nível da Educação Básica da escola pública, visando à formação intelectual e humana dos educandos.

Esse comportamento dos diversos segmentos escolares pode contribuir para que muitas escolas se tornem espaços pouco abertos às manifestações das culturas juvenis. Contudo, é inevitável que esse comportamento reverbere no espaço escolar, na sociedade e nos distancie de uma aprendizagem mais consistente e, conseqüentemente, da formação cidadã não só de estudantes, mas de professores, gestores e funcionários. A professora Ana Clara ratifica que a JC contribui para a formação cidadã e acrescenta:

[...] acho que a base da JC está nos valores de respeito, de solidariedade, de limites, de regras, tudo que o cidadão precisa. A intenção da JC é propiciar essa formação cidadã, mesmo que, às vezes, e até os problemas que a gente enfrenta é porque está nesse processo de formação. Não está pleno ainda, mas faz parte, somos seres humanos, mas que, via de regra, sim, constrói a formação cidadã (PROFESSORA ANA CLARA).

A professora Ana Clara compreende a JC como um espaço de construção para uma formação cidadã. Está posto, no projeto e Regulamento da JC, a oportunidade para o desenvolvimento de valores necessários à convivência e à vida em sociedade. Tais documentos compreendem que os conflitos existentes são típicos da convivência em coletivos e existem porque ainda vivenciamos, na escola e na sociedade, um processo de construção de consciência cidadã.

A formação cidadã, para Dayrell e Carrano (2014), envolve aprendizagem de valores, de civismo, de história da democracia e a existência de espaços e tempos no exercício de participação democrática no cotidiano tanto escolar como público. Falar em formação cidadã pela escola pressupõe um processo de ensino e aprendizagem que oportunize aos estudantes experiências educacionais para vivenciar o exercício de participação tanto em atividades escolares quanto sociais ou públicas. Falar em cidadania, de acordo com Pais (2006), significa falar em identidades, tanto individuais como grupais. A escola necessita transitar pelo terreno das identidades sociais e culturais de seus educandos, das comunidades em que estão inseridos,

a fim de conhecer e compreender um pouco dos seus interesses, demandas e alguns dos significados de sua vivência cotidiana.

Saviani (2001, p. 33) lembra que “[...] a educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua [...]”. Nesse sentido, a proposta pedagógica de uma instituição educacional precisa ser construída e (re)construída em seu PPP, nas experiências educacionais cotidianas, pensando em uma educação voltada à construção do conhecimento, à formação de valores e de respeito à diversidade. Respeito esse que perpassa pelo reconhecimento de que o outro contribui, ajuda-nos a nos constituir como seres humanos e se constitui num movimento dinâmico para nosso crescimento e para cidadania.

Por amostragem, os estudantes trouxeram o reconhecimento do trabalho dos vários docentes que colaboraram com a instituição através de uma breve homenagem retratada na figura 28.



FIGURA 28 – Homenagem aos professores que trabalharam no CELEM, Jornada de Conhecimento, 2018.
FONTE: Arquivo pessoal de Maria Conceição Pimentel dos Santos, 2018.

Corti e Souza (2012, p. 33) alertam que “[...] não há um único caminho para a construção de uma aproximação entre escola e o mundo juvenil [...]”. Pelo contrário, existem infinitas possibilidades para construir a cidadania. A escola é o espaço em que crianças e jovens passam grande parte da vida e precisa abrir espaços para: *a)* diálogos entre os sujeitos, conhecendo e reconhecendo os jovens; *b)* elaboração das propostas de projetos; *c)* discussão sobre o Regimento que conduz às ações escolares; *d)* participação nas discussões por demandas da comunidade escolar e local, visando à aprendizagem e à formação para cidadania.

É imprescindível reconhecer que as gerações mais jovens possuem uma experiência cognitiva que favorece sua interação com as mídias. Essa situação requer que a escola construa uma abordagem mais crítica, posto que integra uma gama de conhecimentos, de culturas, de pensares, de leituras (tanto em texto impresso como digital) para os jovens estudantes ampliarem suas perspectivas sobre o mundo em que vivem.

Dessa forma, faz-se pertinente pensar o jovem estudante do Ensino Médio e a condição juvenil, bem como as possibilidades da escola em promover uma integração dos diversos saberes que visam a sua formação intelectual, profissional e humana, como uma integração mais ampla entre os tempos escolares e os tempos vividos que compreendem sua subjetividade, enfim, entre os tempos sociais.

Outrossim, faz-se urgente a escola conhecer as multiplicidades das manifestações juvenis, tanto dentro como fora de seu espaço, a fim de viabilizar a incorporação de algumas práticas culturais juvenis ao planejamento das atividades pedagógicas para o estudante do Ensino Médio.

Vale reiterar que não basta apenas ampliar o acesso à escola e ao Ensino Médio, pois isso seria apenas promover a massificação do ensino, mas se faz urgente uma renovação educacional que permita uma aproximação do estudante jovem do Ensino Médio com o mundo contemporâneo, tão complexo e diverso nas suas relações econômicas, religiosas, políticas, afetivas e socioculturais. Assim, torna-se mister uma proposta escolar que tenha como objetivo atender aos anseios de uma sociedade composta por uma intensa diversidade cultural e que se quer democrática.

CONSIDERAÇÕES DE FINAL ABERTO

O ser humano se constitui nas teias da cultura. Nesse sentido, constrói e é construído pelas expressões culturais no seu jeito peculiar de ver, sentir, saber e fazer, enfim, do seu lugar social no ambiente em que vive. Todavia, há a necessidade de conhecer e buscar compreender as experiências e os contextos socioculturais dos sujeitos. Considerando essa perspectiva, no tocante à escola e à cultura escolar, entrar em contato com as experiências educacionais de cada instituição, bem como dos sujeitos que a compõem, torna-se uma experiência relevante para compreender como esses sujeitos constroem significados a respeito dos fenômenos e do mundo e de que forma eles vivem em um determinado espaço escolar.

A escola é uma construção sócio-histórica e, nesse horizonte, reflete os processos de luta e de conquistas dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade num determinado contexto. Desse modo, tem como uma de suas atribuições buscar atender às demandas da diversidade de sujeitos que dela fazem parte.

Nesta investigação acadêmica, tomamos como objeto de estudo uma realidade vivenciada por uma escola pública de Ensino Médio do interior da Bahia, o CELEM, e de uma proposta pedagógica desenvolvida há mais de duas décadas – a Jornada de Conhecimento (JC) – para compreendermos como a cultura e o protagonismo juvenis são considerados diante das experiências educacionais desenvolvidas nesse espaço.

Nesse sentido, os dados obtidos, tanto através dos relatos dos sujeitos, das observações, como dos documentos analisados – Projeto Político-Pedagógico (PPP), projeto e Regimento da JC – permitiram-nos notar que existe relação entre a proposta pedagógica do CELEM, a JC, os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Os procedimentos metodológicos, compostos pela observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos, definidos nesta investigação, foram imprescindíveis para se conhecer, de forma mais ampla, o objeto de pesquisa, interpretar os discursos dos docentes e discentes, experiências educacionais desenvolvidas nesta instituição, bem como algumas políticas educacionais e possíveis modificações introduzidas nesse nível de ensino público e sua (não) relação com a cultura juvenil.

A cultura juvenil, enquanto fenômeno da condição juvenil e objeto de estudo, precisa ser compreendida e fundamentada entre os docentes para uma aproximação com o

mundo do estudante jovem do CELEM e de outras instituições de Ensino Médio para conhecer, de forma mais abrangente, esse ser humano em sua subjetividade e identidade.

O CELEM apresenta uma realidade bastante complexa como uma escola pública do interior da Bahia, Sertão de Canudos. Desse modo, a forma como as gestões administrativa e pedagógica da JC se colocam requer certa disposição para envolver docentes, discentes e funcionários no processo como um todo.

No que se refere à JC, esses pressupostos nos dão a dimensão da amplitude de um projeto realizado numa escola com mais de mil estudantes e com um quadro de funcionários superior a cinquenta pessoas. É fundamental estimular projetos pedagógicos como a JC, a qual abarca conhecimentos, arte, cultura, criatividade e formação cidadã enquanto conteúdo curricular fundamental para a formação integral dos estudantes e para a cultura juvenil no contexto do Ensino Médio. Ou seja, essa opção educacional se constitui em uma responsabilidade que o espaço escolar apresenta, enquanto ambiente social, para o dia a dia juvenil.

No tocante à questão sobre como se configura a cultura juvenil no contexto da JC do CELEM e quais suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil no espaço escolar, podemos constatar que as culturas juvenis precisam ser valorizadas de acordo com o local a que pertencem os sujeitos da pesquisa. Nesse espaço escolar, mediante alguns projetos interdisciplinares realizados durante o ano letivo, podemos inferir que as atividades e experiências educacionais vivenciadas por docentes e discentes permitem o reconhecimento e a valorização da cultura juvenil, pois, através das JCs, abrem-se espaços para que os jovens expressem suas formas de pensar e ver o mundo no qual estão inseridos.

A JC do CELEM se configura como um grande “palco” para a valorização tanto da cultura juvenil quanto do desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola. Mesmo assim, não se pode negar a existência de limites e dificuldades, a exemplo da questão de participação e estudo por parte de alguns discentes, do maior comprometimento de gestores e professores no desenvolvimento da proposta e de um planejamento quanto aos espaços e aos recursos destinados à sua realização. Assim, reconhecemos, mediante observações e depoimentos de estudantes e professores, que ainda são necessárias mais ações e projetos direcionados ao fomento da cultura juvenil, para, assim, abrir espaços educacionais e evidenciar as demandas juvenis no que se refere à formação intelectual, cultural, profissional e cidadã na escola.

Os docentes, por um lado, em sua maioria, reconhecem que, na proposição das atividades escolares, suas práticas pedagógicas visam estimular tanto a cultura juvenil como o protagonismo juvenil no espaço escolar do CELEM. Há exceção de uma fala docente que

acredita não haver nenhuma relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição para estimular ou valorizar a cultura e o protagonismo juvenil no Colégio. Por outro lado, os discentes jovens do Ensino Médio percebem que há certo esforço entre as práticas desenvolvidas que reverberam para o estímulo às dimensões tanto da cultura como do protagonismo juvenil, embora alguns participantes reforcem a necessidade de priorizar, ainda mais, ações e projetos que possibilitem ao jovem ocupar espaços em que possam demonstrar seus interesses artísticos e culturais, tanto particulares como sociais.

Vale ressaltar que a maioria dos entrevistados compreende que o contexto da JC e as diversas atividades relacionadas a esse projeto se tornam uma oportunidade e um período muito fecundo no sentido de trazer à tona a cultura juvenil e, para além disso, favorecer as relações interpessoais e aproximar professor-educando, educando-escola.

Na atualidade, a realização e a participação em projetos como a JC criam uma oportunidade relevante para a construção de aprendizagens, de aprender a trabalhar em equipe, o que se constitui em uma experiência para a socialização. A JC pode contribuir para potencializar a capacidade criadora e protagonista juvenil, favorecendo a autonomia, a melhora da autoestima e da autoconfiança do estudante do Ensino Médio.

A participação na JC pode despertar o lado sensível de alguns educandos, bem como o senso de organização e liderança de outros. Também se revela como espaço para adquirir novos conhecimentos, discutir temas atuais como economia, meio ambiente, educação, política, cultura, arte etc. A JC também pode potencializar a formação de valores em meio às demandas sociais e a compreensão da necessidade de estar sempre estudando. Essas potencialidades se tornam um traço marcante da JC, além de desenvolver tantas outras potencialidades nos estudantes do Ensino Médio.

A crítica dos jovens ao Ensino Médio nos faz constatar que ainda existe uma carência muito grande de repertórios de cunho intelectual, de formação para cidadania que seriam necessários para os discentes enfrentarem os desafios do mundo do trabalho. Nesse sentido, os jovens acrescentam a necessidade de maior e melhor uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) dentro do espaço escolar.

Os depoimentos de professores e estudantes são otimistas em relação às atividades propostas para JC do CELEM no que se refere à valorização da cultura e do protagonismo juvenis. Ambos os segmentos escolares percebem que existem alguns limites para uma maior efetivação da proposta, porém acreditam nessa estratégia pedagógica para potencializar essas dimensões da condição juvenil e a formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio.

A investigação sobre a temática desta pesquisa, “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA”, em grande medida contemplou o objetivo geral ao buscar compreender a cultura juvenil no contexto da JC do CELEM e suas contribuições para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e propor o estímulo de práticas pedagógicas que priorizem a cultura e o protagonismo juvenis, enquanto demandas juvenis no espaço escolar. Em consonância com os relatos trazidos por estudantes e professores, a pesquisa pôde constatar a importância da JC para os discentes, bem como suas contribuições para a cultura e o protagonismo juvenis.

Experiências educacionais, gestão democrática da escola e a inserção de projetos artístico-culturais como a JC, desenvolvidas no espaço escolar, vislumbram estabelecer uma nova relação com os conhecimentos adquiridos nesse ambiente, bem como em outros espaços de sociabilidade. Portanto, é importante que atividades cotidianas escolares estimulem a participação dos jovens em discussões sobre novos desafios sociais, mobilização e manifestação por mudanças para alcançarmos uma sociedade mais equânime, com maiores oportunidades para todos os sujeitos.

Nessa perspectiva, importa compreendermos que o processo de ensino e aprendizagem é complexo, dinâmico, singular e plural. Portanto, a aprendizagem pode ocorrer mediante uma variedade de procedimentos metodológicos e em contextos sócio-históricos diversos. Por sua vez, faz-se mister conhecermos e estudarmos a proposta referente à “Reforma do Ensino Médio”. De acordo com o texto da Reforma do Ensino Médio, observa-se que esta estabelece as diretrizes para esse nível de ensino e vem a tornar flexível o conteúdo a ser ensinado nas escolas pelos treze componentes curriculares durante as três séries do Ensino Médio, as quais tem um currículo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a Reforma incentiva a política e a ampliação das escolas em tempo integral.

Contudo, a Reforma pode ocasionar um desgaste para as aprendizagens dos estudantes, acirrar desigualdades sociais, posto que desconsidera componentes curriculares essenciais e pode excluir conhecimentos necessários à formação intelectual em virtude dos “itinerários formativos”, além de abrir precedente para que o trabalho docente possa ser ministrado por indivíduos que detenham “notório saber”, diminuindo as oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados.

A investigação sobre como se configura a valorização da cultura e do protagonismo juvenis no CELEM, no contexto da JC, conduz-nos a trilhar caminhos, entrelaçar fios e costurar possibilidades que pressupõem discussões para fazer os ajustes pertinentes à tessitura educacional que envolve a proposta após o projeto. Nessa direção, estudos sobre cultura e

protagonismo juvenis nos encontros para ACs levam os estudantes a cuidar, mais atenciosamente, da pesquisa durante o desenvolvimento da JC. Ademais, faz-se pertinente planejar propostas mais interdisciplinares entre os professores no momento de acompanhar a JC e promover um espaço para discutir as temáticas abordadas.

As políticas públicas implementadas no Ensino Médio com vistas a atender a uma determinada “qualidade da educação”, especificamente aquelas voltadas para o estudante jovem, por seus limites ou escassez, de modo geral não estão priorizando e fornecendo ferramentas necessárias à aprendizagem, tanto para a escola quanto para professores e estudantes. Assim, não contribuem para a permanência de parte dos discentes nas unidades educativas, talvez por não desenvolverem tempos-espços para promover diversas nuances da cultura juvenil.

Na educação brasileira, houve muitos avanços, outrora conquistados após muitas lutas e discussões. Por meio de leis, muitos anseios da sociedade brasileira vieram a se concretizar e estão sendo ameaçados mediante propostas como Escola Sem Partido, abandono do Plano Nacional de Educação (PNE) e os cortes dos recursos destinados à educação. Nessa perspectiva, o respeito à diversidade cultural dos sujeitos, à inclusão escolar, à autonomia da escola e de professores está sendo colocado em xeque, visto que as autoridades responsáveis pela educação no Brasil, buscando atender à lógica do mercado, utilizam mecanismos que não comportam as necessidades de um processo tão dinâmico, complexo e fundamental como a educação de crianças, jovens e adultos.

Faz-se mister que, como educadores, se trabalhamos em uma escola de Ensino Médio, tomemos conhecimento do conceito de cultura juvenil para podermos nos aproximar, proporcionar aprendizagens e poder afastar nossos jovens de modelos negativos e violentos de vida.

Esta pesquisa acadêmica compreende o estudo de seres humanos e está no âmbito da subjetividade que lhe é própria. Por isso, parte de algumas indagações e comporta argumentos que não se encerram. Por sua vez, este estudo está aberto a contribuições de outros sujeitos que podem vir a complementar e trazer novos conhecimentos para o campo da cultura e do protagonismo juvenis no Ensino Médio da rede pública de educação.

A análise dos dados obtidos nesta investigação permite inferirmos que a experiência educacional da JC contribui para a formação de saberes necessários à aprendizagem, à criatividade, à formação de valores e de sujeitos mais conscientes e à valorização da cultura. A JC fomenta a produção do conhecimento pelo estudante por meio da pesquisa, leitura, interpretação, escrita e produção de trabalhos em grupo, favorece o contato entre e com outras

peçoas, desperta o lado artístico do educando do Ensino Médio, estimula a cultura e o protagonismo juvenis; a formação para cidadania por meio do diálogo e das atividades desenvolvidas.

Vale mencionar, como um dos aspectos a ser discutido, a preocupação, por parte dos docentes, em cumprir o conteúdo programático, como se desenvolver atividades artístico-culturais não fosse conteúdo necessário à formação intelectual e cidadã dos discentes.

A investigação considerou como pilares do objeto de estudo: cultura, cultura juvenil, jornada, jovem e protagonismo juvenil, como também outras ideias estruturantes a exemplo da formação de valores, aprendizagem, autonomia, participação e estímulo ao diálogo, bem como a necessidade de se repensar, constantemente, tanto a escola como a JC para melhor atender à diversidade dos jovens do Ensino Médio.

Destarte, mesmo que, para docente, discente ou qualquer cidadão, a educação tenha perdido sua relevância, esta precisa ser compreendida enquanto fenômeno cultural importantíssimo para a aquisição e (re)construção de conhecimentos e de transformação da sociedade. A educação continua sendo um caminho que pode proporcionar aos nossos jovens condições a uma vida digna que eles desejam. Mesmo que não tenham a responsabilidade de transformar o mundo, podem transformar não só as suas trajetórias, como a comunidade em que vivem, ao produzir e assumir sua(s) cultura(s), construindo ações protagonistas e cidadãs.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Welfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGÊNCIA BRASIL. **Estudo mostra que 1,3 milhões de jovens de 15 a 17 anos abandonam escola**. Brasília, fev., 2016. Disponível em: <[http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola -diz-estudo](http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo)>. Acesso em 27 maio 2017.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A repressão ao potencial criador. **Psicologia: ciência e profissão**. V. 9, n. 3, Brasília, 1989, p. 11-13.
- AMADO, João da Silva. **Introdução à investigação qualitativa em educação: investigação educacional II**. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35-45.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Tradição cultural, diversidade e interculturalidade no educar: por uma pedagogia do fuxico**. Congresso Iberoamericano de Educación, 2010.
- ARROYO, Miguel. Os jovens, seus direitos a se saber e o currículo. Educando e educadores: seus direitos e o currículo. In: MEC. **Indagações sobre o currículo**, 2008, p. 157-203.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAHIA, Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: orientações gerais**. Salvador: Secretaria de Educação, 2015.
- BAHIA, Secretaria da Educação. **Lei 14.032, de 18 de dezembro de 2018**. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14032-de-18-de-dezembro-de-2018>>. Acesso em 10 fev. 2019.

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

BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

BARTKOWIAK, Jaqueline Zandona; FONSECA, Thatiane de Almeida. A Primavera Árabe e as redes sociais: o uso das redes sociais nas manifestações da Primavera Árabe nos países da Tunísia, Egito e Líbia. In: MATTOS, Gabriel Motta; SOUZA, Vitor Henrique do Carmo. **Cadernos de Relações Internacionais**, v. 10, n. 1, PUC-Rio, 2017, p. 66-94.

BETTO, Frei. **Aldeia do silêncio**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BOLZAN, Ourora Rosalina. Diferentes olhares sobre a diversidade cultural. **Revista Conversatio**. Xaxim – SC, v. 1, n. 1, jan./jun., 2016, p. 116. Disponível em: <<http://www.celer.com.br/revistaconversatio/edicao/01/artigo6.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2019.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 18, n. 3, 2009, p. 411-423.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veiteuno, 1997.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Vol. I. A-I. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 07 maio 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Aprovada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/200-educando/material-escolar/2188-constituicao-federal-1988-artigos-205-206-208-212-214>>. Acesso em 29 jul. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013, p. 144-201.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 25 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 05 de abr. 2019.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>>. Acesso em 16 abr. 2018.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional (PEC 42/2008) da Juventude, de 07 de julho de 2010**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/administracao-publica/149638-pec-da-juventude-inicia-marco-legal-de-politicas-para-pessoas-entre-15-e-29-anos.html>>. Acesso em 16 abr. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htmAndgt>. Acesso em 25 jan. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Artigo_Abicalil_para_o_site.pdf>. Acesso em 22 jul. 2018.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez., 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 2015.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 5, jan./jun., 2003, p. 195-211.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em 03 fev. 2019.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 295-316.

CELEM. **Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães**. Disponível em: <[CELEM. Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães. **Projeto Político-Pedagógico: a identidade da escola e dos sujeitos que a constituem**. Tucano-BA, 2011.](https://www.google.com.br/maps/place/Col%C3%A9gio+Luiz+Eduardo+Magalh%C3%A3es/@-10.9689318,-38.7888844,3a,75y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipPTCd0xEd0KIs4pIAGH_BkA0cVimZpEXCKSkxCn!2e10!3e12!>>. Acesso em 21 abr. 2018.</p></div><div data-bbox=)

CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**. N. 002. Universidade do Minho: Portugal, 2003, p. 221-236.

CNE. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2019.

CORRACHANO, Maria Carla; FERREIRA, Maria Inês Caetano. A presença juvenil no mundo do trabalho e estudo no tempo da juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; SOUZA, Raquel. **Jovens que trabalham no Brasil**: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2008, p. 18-19.

CORRACHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: diálogos, sujeitos, currículos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-228.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para os educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo – um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revistas de Estudo sobre Juventude**, 1999, p. 296-313.

DAYRELL, Juarez. O *rap* e o *funk* na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**. V. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun., São Paulo, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out., 2007.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas: a juventude em pauta**. 2. ed. Ação Educativa. Fundação Friedrich Ebert. São Paulo: Cortez, 2008, p. 219-228.

DAYRELL, Juarez; EDNILSON, Rodrigo. *Edukators: novas visibilidades da juventude contemporânea*. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel Lopes; DAYRELL, Juarez. **A juventude vai ao cinema** (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 165-178.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-154.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: INEP, 2016.

DUBET, F. *Los alumnos, la escuela y la institución*. In: DUBET, F. **La experiencia sociológica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 1, out., 2011, p. 10-23.

FERREIRA, Helen. Juventudes e políticas culturais – “você estão prontos pro rolê?”. **POLEM!CA**, [S.l.], v. 14, p. 87-97, dez., 2014. Disponível em: <<https://www.publicações.uerj.br/index.php/polemica/view/14268/10796>>. Acesso em 01 jun. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93. Maio/ago., 2018, p. 25-42.

FIORIN, Evandro; LANDIM, Paula da Cruz; LEOTE, Rosângela da Silva (orgs.) **Arte-ciência: processos criativos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: LINHARES, C. F. *et al.* **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 23-35.

FNDE. **Resolução/CD/FNDE n. 64, de 16 de novembro de 2011**. Estabelece critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros aos municípios do Programa Territórios da Cidadania (PTC), visando à aquisição de veículos escolares no âmbito do Programa Caminho da Escola. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/pesquisa?searchword=denuncias%20de%20%20desvio%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o&searchphrase=all>>. Acesso em 20 maio 2019.

FORQUIN, Jean-Claud. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCASTEL, Pierre. “*Les mecanismes de l’illusion filmique*”. In: **L’image, la vision et l’imagination**. Paris: Denoel/Gonthier, 1993, p. 193.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAIS, Gláucia Torres Franco. Os jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar., 2001, p. 167-183.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011, p. 235-274.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Guanabara Koogan, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, maio/jun., 1995, p. 57-63.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr., 1995, p. 57-63.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Revista Educação & Sociedade**. V. 33, n. 120. Campinas, jul./set., 2012, p. 687-693. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>>. Acesso em 16 abr. 2018.

GUIMARÃES, Gilselene Garcia; GRINSPUN, Miariam Zippin. Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade. In: **31ª Reunião Anual da Anped**, GT Psicologia da Educação. Caxambu (MG), 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4136—Int.pdf>>. Acesso em 14 dez. 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 2-8, maio/ago., 2003

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/extras/temas.php?lang=&codmun=293190&idtema=130&search+bahia%7Ctucano%7C->>. Acesso em 28 set. 2016.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/tucano/panorama>. 2017>. Acesso em 16 abr. 2018.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**.

<<http://www.qedu.org.br/escola/126755-ee-colegio-estadual-luis-eduardo-magalhaes>.> Acesso em 25 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa. **Censo escolar da Educação Básica**. Notas Estatísticas 2015. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 16 abr. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos; LARANJEIRA, Denise Helena Pereira. Pesquisando nas fronteiras: cartografia de circuitos culturais juvenis em Feira de Santana-BA/Brasil. **Desidades**, n. 14. ano 5, mar., 2017, p. 25-45.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos. Problematizando as transições juvenis na saída do Ensino Médio. In: RODRIGUES, Milena S. (org.). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656124>>. Acesso em 16 abr. 2018.

LIPOVETSK, Gilles. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, José de Sousa Miguel. Antes da revolução: uma moderna e dolorosa educação política e sentimental. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez. **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 145-164.

LUEDY, Eduardo. E com vocês, o *Kiken-sei*: um ensaio sobre juventude, corpo, cultura de mídia, escola... (Ou, simplesmente, sobre a força secreta daquela alegria. In: IRIART, Mirela Figueiredo; LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; LUEDY, Eduardo; FARIA, Ivan. **Circuitos culturais juvenis em Feira de Santana, Bahia**: uma poética das margens. Feira de Santana: UEFS Editora, 2017, p. 115-132.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: UDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Aprendizagem e formação**: aprofundamentos e conexões contemporâneas, 2010.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Melo. **Ensino de ciências na escola de 1º grau**: visão da ciência veiculada pelos alunos. São Paulo, 1990. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

MALINOWSKI, Bronisław Kasper. *Argonauts of the western pacific*. New York: E. P. Dutton, 1922.

MAPA DO MUNICÍPIO DE TUCANO/BA. Disponível em:
<<https://www.google.com.br/maps/place/Tucano+-+BA,+48790-000/@-11.004748,-39.1025185,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x7123b53108bf63b:0x166d9cd9ef8c1312!8m2!3d-10.9588216!4d-38.7897587>>. Acesso em 20 abr. 2018.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATOS, Júlia Silveira. A história estrutural: trajetória, conceitos e aplicabilidade. In: **Biblos**, Rio Grande, 2010, p. 55-67.

MOTA, Gelcivânia Silva Moraes. Novas tecnologias no contexto escolar. **Comunicação & Educação**. São Paulo, maio/ago., 2000, p. 15-21.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; VILLAS, Sara. Juventude, indisciplina e regras escolares. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 35.

NOVAES, Regina. Outras faces da medalha: os “jovens de projeto” e os “jovens da periferia”. In: **Culturas jovens: novos mapas de afeto**. Zahar: Rio de Janeiro, 2006, p. 105-120.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010.

NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV (105-106), 1990, p. 139-165.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, 2006, p. 53-70.

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

PAMPOLS Carles Feixa; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. In: LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; SANTOS, Andreia Mendes dos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 311-325, jul./ago., 2018.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PERALVA, Angeline. O Jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, Nos. 5 e 6. São Paulo: ANPED, 1997, p. 23.

PESSOA, Fernando. Mar português. In: **Mensagem**. 10. ed. Lisboa: Ática, 1972, p. 70.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ERCKERT, Cornélia. **Etnografia: saberes e práticas**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008, p. 301-306.

ROLDÁN, Joaquín. *Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía*. In: ROLDÁN, Joaquín; MARIN, Ricardo. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona, España: Aljibe, 2012.

SALOKANGAS, Maija; KAUKO, Jaakko. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educação. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1353-1365, dez., 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009, 159-177.

SANTOS, Boaventura Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 279-316.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. **Seminário cultura e política na Primeira República: campanha civilista na Bahia**. UESC, jun., 2010.

SANTOS, Anselmo Luís dos; GIMENEZ, Denis Maracci. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Estudos avançados**, v. 29, n. 85, 2015, p. 153-168.

SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos; WESCHENFELDER, Lorita Maria (orgs.). Desafios Curriculares no contexto do PROEJA: reflexões sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**. Interface entre o direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017, p. 77-94.

SAVIANI, Dermeval. Ética, educação e cidadania. **PhiloS: Revista Brasileira de Filosofia de 1º grau**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 19-37, 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria. Rejane Lima. Multiculturalismo em defesa da diversidade cultural. **Diversa**: Ceará, n. 1, p. 51-66, jan./jun., 2008.

SGE. **Sistema de gestão escolar**. Disponível em: <<https://oprofessorweb.wordpress.com/2011/12/20/sistema-de-gestao-escolar-sge-portal-da-educacao/>>. Acesso em 19 abr. 2019.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, José Humberto da. **Juventude trabalhadora brasileira**: trajetórias de trabalho, percurso de formação e futuros (in)certos. 2012. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Renata Carvalho da; FARIA, Ivan. O *rap* e o grafite fazem a cena: observando os espaços de articulação e visibilidade do *hip-hop* feirense. In: IRIART, Mirela Figueiredo dos Santos; LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; LUEDY, Eduardo; FARIA, Ivan. **Circuitos culturais juvenis em Feira de Santana, Bahia**: uma poética das margens. Feira de Santana: UEFS Editora, 2017, p. 81-99.

SOUSA, Leilane Barbosa de; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. **Pesquisa etnográfica**: evolução e contribuição para a enfermagem. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n1/v12n1a23.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2018.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-75.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-128.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Realidade & Educação**, jul./dez., 2008, p. 83-97.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a Escola Progressiva ou a transformação da escola. 8. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a Escola Progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 8-32.

WEBER, Silke. O Plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez., 2015.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; FERRETTI, Celso João; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr., 2006, p. 51-85.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; FERRETTI, Celso João; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago., 2004.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TELEFONE (75) 3161-8246
E-MAIL: ppge.uefs@gmail.com

1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA DOCENTES

A pesquisa “A escola vai à rua: cultura juvenil e práticas pedagógicas em uma instituição de Ensino Médio de Tucano-BA”, desenvolvida durante o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, tem como objeto de análise a relação entre educação e cultura juvenil no Ensino Médio, no contexto da escola pública para os estudantes do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM). O objetivo desse estudo é compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Jornada de Conhecimento do CELEM, de Tucano-BA, possibilitam aos estudantes apresentar perfil protagonista e expressar a cultura juvenil. A participação de professores do CELEM é fundamental para ampliar essa pesquisa. Aceitar fazer parte desta pesquisa compreenderá permitir observações do cotidiano da escola com registro escrito e fotográfico, bem como participar de uma entrevista coletiva sobre o tema investigado, a qual será gravada. Informamos o compromisso em utilizar, com sua permissão, as informações obtidas apenas para fins acadêmicos, garantindo sigilo tanto sobre os diálogos como sobre os dados pessoais e institucionais dos colaboradores. Desse modo, as informações obtidas nessa etapa da pesquisa serão armazenadas, analisadas e apresentadas sem identificar o nome dos participantes, resguardando suas identidades. Reiteramos que não será obrigatória sua participação nesta pesquisa. Nesse sentido, caso resolva desistir em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Assim, se o Sr. ou a Sra. aceitar participar desse trabalho de pesquisa, gentileza assinar o termo no campo indicado abaixo, que consta de duas vias. Uma deverá ficar de posse da pesquisadora que por ora se apresenta e a outra via ficará sobre a posse do(a) participante. Em tempo, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos caso haja alguma dúvida ou preocupação sobre sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Miguel Almir Lima de Araújo: _____
 malmir2@gmail.com

Magali Suzana Santos: _____
 magasuzana@yahoo.com.br

PARTICIPANTE:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TELEFONE (75) 3161-8246
E-MAIL: ppge.uefs@gmail.com

2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA VICE-DIRETORES E DIRETORES

A pesquisa “A escola vai à rua: cultura juvenil e práticas pedagógicas em uma instituição de Ensino Médio de Tucano-BA”, desenvolvida durante o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, tem como objeto de análise a relação entre educação e cultura juvenil no Ensino Médio, no contexto da escola pública para os estudantes do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM). O objetivo desse estudo é compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Jornada de Conhecimento do CELEM, de Tucano-BA, possibilitam aos estudantes apresentar perfil protagonista e expressar a cultura juvenil. A participação de vice-diretores e diretores do CELEM é fundamental para ampliar essa pesquisa. Aceitar fazer parte desta pesquisa compreenderá permitir observações do cotidiano da escola com registro escrito e fotográfico, bem como participar de uma entrevista coletiva sobre o tema investigado, a qual será gravada. Informamos o compromisso em utilizar, com sua permissão, as informações obtidas apenas para fins acadêmicos, garantindo sigilo tanto sobre os diálogos como sobre os dados pessoais e institucionais dos colaboradores. Desse modo, as informações obtidas nessa etapa da pesquisa serão armazenadas, analisadas e apresentadas sem identificar o nome dos participantes, resguardando suas identidades. Reiteramos que não será obrigatória sua participação nesta pesquisa. Nesse sentido, caso resolva desistir em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Assim, se o Sr. ou a Sra. aceitar participar desse trabalho de pesquisa, gentileza assinar o termo no campo indicado abaixo, que consta de duas vias. Uma deverá ficar de posse da pesquisadora que por ora se apresenta e a outra via ficará sobre a posse do(a) participante. Em tempo, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos caso haja alguma dúvida ou preocupação sobre sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Miguel Almir Lima de Araújo: _____
 malmir2@gmail.com

Magali Suzana Santos: _____
 magasuzana@yahoo.com.br

PARTICIPANTE:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TELEFONE (75) 3161-8246
E-MAIL: poge.uefs@gmail.com

3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ESTUDANTES

A pesquisa “A escola vai à rua: cultura juvenil e práticas pedagógicas em uma instituição de Ensino Médio de Tucano-BA”, desenvolvida durante o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, tem como objeto de análise a relação entre educação e cultura juvenil no Ensino Médio, no contexto da escola pública para os estudantes do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM). O objetivo desse estudo é compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Jornada de Conhecimento do CELEM, de Tucano-BA, possibilitam aos estudantes apresentar perfil protagonista e expressar a cultura juvenil. A participação de estudantes do CELEM é fundamental para ampliar essa pesquisa. Aceitar fazer parte desta pesquisa compreenderá permitir observações do cotidiano da escola com registro escrito e fotográfico, bem como participar de uma entrevista coletiva sobre o tema investigado, a qual será gravada. Informamos o compromisso em utilizar, com sua permissão, as informações obtidas apenas para fins acadêmicos, garantindo sigilo tanto sobre os diálogos como sobre os dados pessoais e institucionais dos colaboradores. Desse modo, as informações obtidas nessa etapa da pesquisa serão armazenadas, analisadas e apresentadas sem identificar o nome dos participantes, resguardando suas identidades. Reiteramos que não será obrigatória sua participação nesta pesquisa. Nesse sentido, caso resolva desistir em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Assim, se o Sr. ou a Sra. aceitar participar desse trabalho de pesquisa, gentileza assinar o termo no campo indicado abaixo, que consta de duas vias. Uma deverá ficar de posse da pesquisadora que por ora se apresenta e a outra via ficará sobre a posse do(a) participante. Em tempo, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos caso haja alguma dúvida ou preocupação sobre sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Miguel Almir Lima de Araújo: _____
 malmir2@gmail.com

Magali Suzana Santos: _____
 magasuzana@yahoo.com.br

PARTICIPANTE:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TELEFONE (75) 3161-8246
E-MAIL: ppge.uefs@gmail.com

4 TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador(a) de Registro Geral n. _____, órgão emissor _____, data de expedição em ___/___/___ autorizo o(a)menor _____, RG n. _____, a participar da pesquisa em Educação com o tema “A escola vai à rua: cultura juvenil e práticas pedagógicas em uma instituição de Ensino Médio de Tucano-BA”, sob a responsabilidade da professora Magali Suzana Santos, RG n. X.XXX.XXX, CPF n. XXX.XXX.XXX-XX, telefone para contato (75) 3272 2440; (75) 99979 1030, mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, no período de junho a dezembro de 2018. Esta autorização tem validade de 06 (seis) meses e, portanto, deverá permanecer junto aos documentos do(a) menor, devidamente assinada.

Tucano-BA, _____ de _____ de 2018.

(ASSINATURA DO RESPONSÁVEL LEGAL)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TELEFONE (75) 3161-8246
E-MAIL: ppge.uefs@gmail.com

5 CRONOGRAMA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ETAPA	DESCRIÇÃO	PERÍODO
Proposição do trabalho sobre Cultura Juvenil na escola pública de Ensino Médio. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por docentes e estudantes e da ficha de autorização pelos pais.	Apresentação do tema do trabalho e convite a professores e estudantes. As entrevistas a docentes e estudantes que participarão da pesquisa serão gravadas, resguardando o sigilo.	Maio
Observação.	A observação ocorrerá durante todo período da pesquisa.	Junho a Dezembro
Pesquisa de campo: encontros para encaminhamentos sobre entrevista.	Entrevista com professores e estudantes.	Agosto
Pesquisa de campo: registros sobre a Jornada de Conhecimento 2018.	Apresentação do projeto, das sugestões e elaboração das atividades, formação de subcomissões nos ensaios/reuniões, nos turnos matutino e vespertino.	Julho, Agosto, Setembro
Pesquisa de campo: observações e registros.	Apresentação da Jornada: desfile cívico, apresentação das tarefas relacionadas aos 40 anos do CELEM.	Setembro
Análise dos dados construídos.	Observações, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, fotografias, documentos, projeto e Regimento da Jornada, Projeto Político-Pedagógico (PPP).	Outubro a Dezembro