



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA**

MARIA DA CONCEIÇÃO CÉDRO VILAS BÔAS DE OLIVEIRA

**CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA-BA**

SALVADOR/BAHIA

2016

MARIA DA CONCEIÇÃO CÉDRO VILAS BÔAS DE OLIVEIRA

**CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Campus I, na Área de Concentração-Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito para a obtenção ao título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos

Orientadora: Professora Dra. Graça dos Santos Costa.

Salvador - Bahia

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Oliveira, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de

Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da educação de jovens e adultos no município de Conceição da Feira -BA / Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira .
– Salvador, 2016.

245f.

Orientadora: Graça dos Santos Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências e apêndices.

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	 <p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p>	 <p>MPEJA Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos</p>
---	--	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

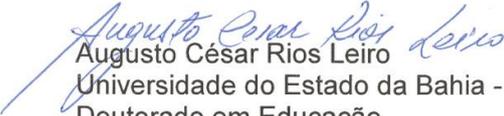
“Currículo e Culturas Juvenis: um Estudo de Caso sobre as Representações Sociais dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Município de Conceição de Feira - Ba”

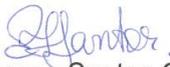
MARIA DA CONCEIÇÃO CÉDRO VILAS BÔAS DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 14 de dezembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Pedagogia
Universitat de Barcelona


Ana Maria Klein
Universidade UNESP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo - USP


Augusto César Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedicatória

A Deus, senhor e condutor da minha vida...

A minha Mãe Maior Nossa Senhora, provedora da minha coragem e
força nos momentos difíceis...

A minha família por ser sempre meu esteio emocional e fonte de
tranquilidade ...

A todos os sorrisos, a todos os olhares, a todos os sentimentos a todas
as trajetórias de vida, a todos os corações e almas dos jovens
invisibilizados pela sociedade e pela escola...

Meus Agradecimentos

O meu olhar é de quem está absorto e medita ...

Calvino, 1990

Absorta, concentrada e pensativa é como me vejo agora, pois este é um momento que exige de mim delicadeza, humildade e grandeza na minha alma para resgatar as singularidades e contribuições das pessoas que foram e são importantes no meu percurso de vida, pois esta investigação se revela e se consolida pela soma e força de tantas outras pessoas que direta ou indiretamente favoreceram para eu chegar até aqui e ir além...

Gostaria de reverenciá-las com meu respeito e gratidão, são tantas e estão visibilizadas na minha alma e no meu coração o que para mim é suficiente e me completa. Elas deixaram e vão deixar sempre suas marcas por onde eu caminhar e em todas as etapas da minha vida, pois se encontram diluídas em mim.

Assim, ao chegar ao final deste trabalho olho para trás e examino com rigor de cuidado as marcas do passado para apreciar o presente o que faz despertar na minha alma o sentimento de gratidão, reconhecimento e um profundo agradecimento a todas as diferentes pessoas extremamente especiais que se encontraram comigo e jamais permitiram que a minha alma ficasse solitária na realização desta investigação.

Agradeço de forma especial a minha orientadora Dra. Graça dos Santos Costa, por ter deixado marcas profundas nesta etapa do meu percurso profissional, pois soube extrair, neste momento, o melhor de mim na construção deste trabalho. Agradeço pela sua presença constante pelo incentivo ilimitado e o fomento nas discussões e produções que ao longo do tempo foram se delineando e ganhando forma nesta investigação. Agradeço a seriedade, comprometimento e total entrelaçamento impresso por você na condução deste trabalho. Obrigada Profa. Graça por juntar desde o início a sua mão aberta na minha possibilitando-me vislumbrar outros caminhos e sonhos na minha vida.

Agradeço a todas as pessoas que compõem ao Programa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e em particular as minhas professoras e professores cujas discussões realizadas em sala de aula estão presentes nesta investigação.

Agradeço a minha banca examinadora na pessoa da Prof^a Dra. Ana Maria Klein e Prof^a Dra. Patrícia Lessa Santos Costa e na pessoa do Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro, pelas considerações valorosas a minha investigação.

Meu profundo agradecimento a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana por tornar este trabalho possível de ser realizado. Um agradecimento especial a todas e todos que compõe o Grupo de Currículo do Ensino Fundamental-GCEF, meu grupo de trabalho, berço de muitas das reflexões existentes nesta investigação e que me instiga a todo instante para ir além.

A escola estadual *lócus* desta investigação, a ela rendo meu profundo respeito e agradecimento. Obrigada a diretora a todos e todas que contribuíram nesta caminhada e em particular a vice-diretora do noturno que proporcionou as condições necessárias para a realização desta pesquisa. Obrigada por tudo...

E finalmente um agradecimento especial aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que participaram desta investigação, pois sem eles nada do que será lido neste trabalho seria possível, nenhuma invisibilidade seria revelada. Sem eles não nos reinventaríamos como pessoas como profissionais. Seus olhares, falas, risos, conflitos e questionamentos também deixaram marcas na minha alma e vão permanecer para sempre. Minha admiração e profunda gratidão sempre ...

A todas e a todos o meu reconhecimento a minha gratidão e o meu respeito sempre!

Resumo

Esta pesquisa buscou analisar as representações sociais dos estudantes da EJA acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. A problemática da pesquisa norteou-se pelos seguintes questionamentos: Quais são as representações sociais dos estudantes sobre juventude e currículo? e Quais são os desafios e possibilidades que os jovens revelam para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil? Desenvolvemos a argumentação teórica em três partes: um capítulo dedicado a explicar os imbricamentos da pesquisadora com seu objeto de estudo e apresentar um levantamento sobre as produções acadêmicas sobre a temática em análise. O segundo capítulo faz uma breve discussão sobre os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando os processos de juvenilização da EJA e suas implicações no currículo escolar. O terceiro capítulo reflete sobre as teorias das representações sociais e o processo de construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, destacando o papel do professor e os desafios formativos. Os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa ora apresentada são de cunho qualitativo, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Conceição da Feira-Ba, que oferece a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como dispositivo de coleta de informações utilizamos questionário, grupo focal e análise documental e como dispositivo de interpretação trabalhamos com a análise de conteúdos sob a luz da Teoria das Representações Sociais. Os resultados revelam representações sociais de juventude como construção sócio-cultural que perpassam por um recorte etário, como uma forma de estar/significar o mundo, como um sinônimo de rebeldia e violência e como a cultura da ostentação. Em relação a currículo, as representações sociais sinalizam que o currículo é um documento normatizador no espaço escolar. Evidenciou-se o reconhecimento das diferenças culturais juvenis no currículo escolar como desafio para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Como possibilidade os estudos revelaram a necessidade da escola fomentar no currículo diálogos interculturais para a construção e o reconhecimento das diferentes culturas juvenis.

Palavras-chave: Currículo; Juventude; Cultura.

Abstract

This research sought to analyze the social representations of the EJA students about curriculum and youth, highlighting the challenges and possibilities for the construction of a curriculum that attends youth culture. The research question was guided by the following questions: What are the social representations of students about youth and curriculum? And What are the challenges and possibilities that young people reveal for building a curriculum that addresses youth culture? We develop the theoretical argument in three parts: a chapter dedicated to explain the imbrications of the researcher with its object of study and present a survey about the academic productions on the subject under analysis. The second chapter briefly discusses the historical aspects of youth and adult education, highlighting the juvenile processes of the EJA and its implications for the school curriculum. The third chapter reflects on theories of social representations and the process of building a curriculum that addresses youth culture, highlighting the role of the teacher and the formative challenges. The methodological assumptions that guided the research presented here are of a qualitative nature, through a case study carried out in a school of the State Education Network of the municipality of Conceição da Feira-Ba, which offers the Youth and Adult Education Modality. As an information gathering device we use questionnaire, focus group and documentary analysis and as an interpretation device we work with content analysis under the light of Theory of Social Representations. The results reveal social representations of youth as a socio-cultural construction that go through an age clipping, as a way of being / meaning the world, as a synonym of rebellion and violence and as the culture of ostentation. In relation to curriculum, social representations indicate that the curriculum is a normative document in the school space. The recognition of youth cultural differences in the school curriculum as a challenge for the construction of a curriculum that meets the youth culture was evidenced. As a possibility the studies revealed the need for the school to foster in the curriculum intercultural dialogues for the construction and recognition of the different youth cultures.

Keywords: Curriculum; Youth; Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRIA	Centro de Referência Integral de Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEJA	Formação de Educadores de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IAENE	Faculdade Adventista da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RS	Representações Sociais
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01 Proposta Preliminar de Intervenção junto aos professores da Educação de Jovens e Adultos.
- Quadro 02 Problemas da pesquisa
- Quadro 03 Objetivos da Pesquisa
- Quadro 04 Detalhamento do Estudo de Caso e os Percursos Investigativos
- Quadro 05 Fase Exploratória da Pesquisa
- Quadro 06 Estruturação das Atividades na Fase Exploratória na Escola
- Quadro 07 Planejamento das Atividades do Grupo Focal
- Quadro 08 Princípios Éticos que Norteiam a Investigação

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01 Frequência da temática de Juventude por tema nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social
- Tabela 02 Relação dos Subtema/ Nível de Ensino
- Tabela 03 Relação entre quantidade de estudantes matriculados na EJA por décadas
- Tabela 04 Quantidade de estudantes por turma na EJA no ano de 2015.
- Tabela 05 Relação de quantidade de estudantes masculinos e femininos na EJA, noturno no Eixo VI e VII, no ano de 2015.
- Tabela 06 Relação de quantidade de estudantes por etnia na EJA, noturno no Eixo VI e VII, no ano de 2015.
- Tabela 07 Relação de quantidade de estudantes residentes na Zona Urbana e na Zona Rural na EJA, noturno no Eixo VI e VII, no ano de 2015.
- Tabela 08 Critérios para a escolha dos estudantes

LISTA DE GRÁFICO

- Gráfico 01 Demonstrativo das Etnias dos Estudantes
- Gráfico 02 Demonstrativo das Religiões dos Estudantes

SUMÁRIO

1. A COMPREENSÃO DAS INVISIBILIDADES	018
1.1 Organização do Trabalho	024
1.2 Delineando o Aporte Teórico	025
1.3 O objeto de pesquisa: compondo o cenário, as aproximações, os sentidos e as compreensões.....	026
1.4 Uma revisão das produções acadêmicas sobre o tema	032
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO ATUAL	042
2.1 A escolarização da Educação de Jovens e Adultos. Notas históricas	048
2.2 A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos	058
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS: NEXOS DE RELAÇÕES	067
3.1 As Representações Sociais como desvelamento das realidades	070
3.2 Escolas como espaço sociocultural: Breves reflexões sobre as culturas juvenis no currículo.....	076
3.3 Culturas Juvenis no Currículo: Breves reflexões no trato da diversidade cultural no currículo	082
3.4 Currículo e Educação de Jovens e Adultos: histórias, teorias e tencionamentos.....	086
3.5 O papel do professor da EJA no desenvolvimento do currículo: Desafios formativos	100
4. A CARTOGRAFIA METODOLÓGICA: ABRINDO OS CENÁRIOS DA PESQUISA	107
4.1 Os percursos metodológicos da pesquisa	110
4.2 O Método da Pesquisa: o Estudo de Caso	113
4.3 Primeiras Aproximações: A pesquisa Exploratória	115
4.4 O detalhamento da cartografia metodológica: as técnicas da pesquisa	118

4.4.1 Questionário.....	118
4.4.2 Grupo Focal	119
4.4.3 Análise Documental	122
4.4.4 Análises de Conteúdo: a interpretação das informações	123
4.5 Abrindo os cenários: as singularidades da cartografia metodológica em consonância com o fazer da pesquisadora	126
4.5.1 A escola, o lócus de pesquisa	128
4.5.2 Desenhando a EJA na escola lócus de pesquisa	130
4.5.3 Os sujeitos da pesquisa	133
5. DESVELANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE CURRÍCULO E JUVENTUDE	136
5.1 As Representações Sociais de Currículo e Juventude no Projeto Político Pedagógico	140
5.2 Desvelando os sujeitos da pesquisa.....	148
5.3 Com a voz os estudantes: visibilidades das representações sociais sobre as Juventudes e o Currículo no espaço escolar	154
5.3.1 As Representações Sociais das juventudes	155
5.3.1.1 As Representações Sociais das juventudes: o recorte etário	156
5.3.1.2 As Representações Sociais das juventudes: a juventude como um valor.	157
5.3.1.3 As Representações Sociais das juventudes: sinônimo de rebeldia e violência	160
5.3.1.4 As Representações Sociais das juventudes: a cultura da ostentação.....	164
5.3.2 As Representações Sociais do currículo escolar	170
5.3.2.1 As Representações Sociais do currículo escolar: documento normatizador.....	170

5.4 As Representações Sociais dos desafios e das possibilidades a partir do olhar dos estudantes	177
5.4.1 O reconhecimento das diferentes culturas juvenis no currículo escolar: desafios segundo os estudantes.....	177
5.4.2 O diálogo intercultural como possibilidade	184
6. CONSIDERAÇÕES <i>IN</i>-CONCLUSIVAS... O REAL PELOS TRAÇOS DO IMAGINÁRIO	194
7. REFERÊNCIAS	208
8. APÊNDICES	219

1. A COMPREENSÃO DAS INVISIBILIDADES



Co se transpor seis rios e três cadeias de montanhas, surge Zora, cidade que quem viu uma vez nunca mais consegue esquecer. Mas não porque deixe, como outras cidades memoráveis, uma imagem extraordinária nas recordações. Zora tem a propriedade de permanecer na memória ponto por ponto, na sucessão das ruas e das casas ao longo das ruas e das portas e janelas das casas, apesar de não mostrar particular beleza ou raridade. O seu segredo é o modo pelo qual o olhar percorre as figuras que se sucedem como uma partitura musical da qual não se pode modificar ou deslocar nenhuma nota.

Calvino, 1990

Ítalo Calvino, na sua obra literária *Cidades Invisíveis*, tece cidades imaginárias que o viajante Marco Polo narra para o imperador Kublai Khan, o qual nutre o desejo, através do olhar do outro, de conhecer seu vasto e desconhecido império. Imbuída também deste desejo de conhecer, desvelar partes, porções do vasto império da cultura juvenil no contexto do meu lócus de pesquisa é que inicio este trabalho. Por que falo em partes? É por compreender que a cultura juvenil, constituída nos diversos contextos históricos, sociais e culturais é ampla, diferente, dinâmica e complexa. Portanto, não tenho a pretensão de desvelá-la na sua totalidade, o que seria impossível devido a seus imbricamentos, complexidades, amplitudes, dinamicidades, temporalidade e historicidade, que envolvem o processo de construções das culturas juvenis.

Contudo, pretendo desvelar algumas porções culturais dos jovens, que serão reveladas durante a investigação, pois os pertencimentos e marcas indentitárias, presentes nestes jovens, construídas com base em suas etnias, religião, gênero, origem social e econômica, são latentes e se entrelaçam constantemente no espaço escolar. Por conseguinte, convivemos cada vez mais na escola com multiplicidades de culturas juvenis que emergem dos jovens que dela participam, aspecto este que, a princípio, deveria tornar a escola um espaço plural, de valorizações, de manifestações, construções e reafirmações de identidades culturais.

Nesta conjuntura, estudos recentes (ARROYO, 2013a), (DAYRELL, 2011), (SOARES, 2011), (PAIS, 2003), que têm como foco de discussão as juventudes e a escola, contemplam debates sobre os currículos, as práticas pedagógicas e as heterogeneidades culturais dos jovens. Estes estudiosos apontam cada vez mais os distanciamentos entre o campo de interesse dos jovens e a escola, sobretudo em universos em que está inserida a Educação de Jovens e Adultos-EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, desde a década de 90, vem se configurando em um universo que concentra uma grande quantidade de jovens, (SILVA, 2014), o que vem exigindo da escola um reconhecimento destes jovens e de suas culturas, o que implicará mudanças e desestabilizações na dinâmica escolar, pois eles trazem para “coabitação de sala de aula, trajetórias e experiências diferenciadas e sabedorias acumuladas, tensionadas pelas suas culturas e diversidade” (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 164). Entretanto, apesar deste cenário plural, ainda hoje presenciamos planejamentos, currículos escolares e práticas pedagógicas constituídas sobre uma hegemonia cultural, o que faz com que os jovens

frequentemente sejam sutilmente ou não destituídos de suas identidades, pertencimentos e culturas (ARROYO, 2013a).

Contudo, atualmente, o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais, já ressaltadas e contempladas em vários documentos legais¹, vêm se configurando como fatores de transformação da sociedade, o que, conseqüentemente, mostra a necessidade e a urgência de uma escola que atenda, respeite e valorize as culturas gestadas nos diversos contextos.

Neste sentido, o cenário escolar não comporta mais as invisibilidades e os silenciamentos no que diz respeito à cultura juvenil. A escola é provocada e desafiada a reconhecer e respeitar as culturas juvenis tão latentes no espaço escolar, e como nos aponta Candau (2005, p.09), “[...] as certezas se turvam, fragilizam-se ou se desvanecem, impondo-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido”, e nem sempre estas mudanças e aceitações advindas deste novo cenário acontecem sem a ausência de embates no interior da escola (ARROYO, 2013a), ou seja, as velhas certezas e subalternizações vão aos poucos sendo desconstruídas em movimentos muitas vezes permeados de resistências e conflitos no âmbito da escola (ARROYO, 2013a), o que tenciona incisões e mudanças curriculares para atender a esta diversidade.

Destarte, vejo a escola como um mundo que contém vários outros mundos dentro de si. Vejo a escola como um universo constituído de várias cidades invisíveis, ao pensar nas culturas juvenis contidas em cada uma delas, invisíveis ao olhar mais desatento, ao olhar alheio nutrido pelos reflexos das incompreensões e ideias já cristalizadas sobre os jovens. Culturas juvenis invisíveis cujas essências e efervescências necessitam ser decifradas, desveladas por um fio condutor da pluralidade.

Ao buscar a compreensão na simbologia de Ítalo Calvino (1990), algumas reflexões são despertadas em mim no que diz respeito às cidades invisíveis que existem dentro de cada escola no sentido de buscar o desvelamento de partes destas culturas juvenis. Ao narrar as cidades invisíveis para o imperador, o viajante Marco Polo detalha o visto e o não visto e afirma que “o seu segredo é o modo pelo qual o olhar percorre as figuras que se sucedem como uma partitura musical da qual não se

¹ A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Lei Nº 10.639 e a Lei 11.645.

pode modificar ou deslocar nenhuma nota” (CALVINO, 1990, p. 19). Ao nos ensinar como olhar para as cidades invisíveis dentro de cada escola, Marco Polo afirma que o segredo é não modificar ou deslocar nenhuma nota de lugar, o que nos faz crer que as culturas juvenis devem ser visibilizadas aos olhos da escola e reconhecidas como uma peça integrante daquele universo escolar.

Para tal, o autor supracitado, acrescenta que, para desvelar, devemos “libertar-nos das imagens que até aqui haviam anunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem de Ipásia” (CALVINO, 1990, p. 48). Partindo deste princípio, o olhar de quem desvela a escola, de quem deseja vê-la como realmente ela é, deve ser destituído de preconceitos, estereótipos e se preparar para pressentir as salas de aula, as pessoas, as falas, os movimentos, os olhares, as roupas e expressões numa tentativa de revelar e captar o máximo da sua essência da sua beleza dos seus movimentos das diversidades, das culturas juvenis existentes em cada escola, em cada sala de aula, o que pode certamente favorecer a visibilização de partes da cultura juvenil.

Para tanto, esta pesquisa tem sentido e significado para mim considerando quatro dimensões que dialogam entre si. **A primeira dimensão**, de natureza pessoal, encontra seu sentido maior na minha trajetória pessoal de vida no que se refere à minha formação humana, no sentido de favorecer a construção de novas posturas e novos olhares diante da realidade que vivenciamos na sociedade e, por conseguinte, na escola. Dessa maneira, a pesquisa demanda produção de conhecimento, interlocução com a realidade escolar e seu desvelamento, o que, certamente, ocasiona mudanças de posturas pessoais na forma de sentir, olhar, compreender e transformar a realidade estudada.

A **segunda dimensão** está ligada a meu percurso profissional, à minha formação, inicialmente na constituição da pedagoga que vivenciava/vivencia constantemente a preocupação com as questões sociais e seus imbricamentos com a educação. A continuação do processo de formação se dá pela consciência de que a formação inicial em pedagogia sempre foi e sempre será insuficiente para atender às demandas da sociedade e da escola, pela dinamicidade com que a própria sociedade e a escola vêm sendo constituídas. Desta forma, os cursos de especialização, logo após a graduação e demais cursos de formação, vão compondo e perfilando num movimento constante meu percurso profissional até então, o que

vem me favorecendo rever saberes profissionais para articular e reconfigurar minha prática, tendo em vista as transformações da sociedade.

A **terceira dimensão** encontra sentido em futuras e possíveis colaborações desta pesquisa no que se refere a currículo, à juventude e a seus imbricamentos com as culturas juvenis, devendo favorecer discussões, contribuições no campo curricular e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, no contexto do município de Conceição da Feira - BA e demais municípios.

Por fim, a **quarta e última dimensão** tem sentido na minha trajetória na condição de mestranda do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, com a linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas, que contempla os saberes característicos da docência, da pesquisa e da extensão em educação de jovens e adultos, as especificidades desta modalidade, tratando de questões interligadas com as competências e habilidades básicas do profissional em EJA e as experiências inovadoras que assegurem um bom desempenho do profissional e a efetiva qualificação para o mercado de trabalho².

Esta área de pesquisa vem me possibilitando concentrar e verticalizar as discussões em Educação de Jovens e Adultos, dialogar com as interfaces das disciplinas, percebendo em cada uma delas a contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa no sentido de promover um recorte e um posterior aprofundamento teórico sobre as questões atuais que permeiam a formação de professores, o currículo e a cultura juvenis da EJA. Neste sentido, o mestrado se constituiu em uma trajetória formativa tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito da coletividade, que contribuíram para fomentar e subsidiar discussões dialógicas entre os estudos teóricos e a investigação experienciada por mim no meu lócus de pesquisa.

Nesta conjuntura, tendo em vista os sentidos e significados das dimensões acima, esta investigação objetiva: Analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Para tal, algumas questões direcionaram o desenvolvimento desta investigação: Quais são as representações sociais dos estudantes sobre juventude e currículo? e Quais são os desafios e

²Informações retiradas na íntegra do site do programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos Mestrado Profissional. Disponível: <http://www.uneb.br/mpeja/linhas-de-pesquisa/>

possibilidades que os jovens revelam para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil?

E como objetivos específicos: Analisar as representações sociais dos estudantes sobre juventude e currículo; Analisar os desafios e possibilidades revelados pelos estudantes para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil; Propor oficinas formativas sobre currículo e culturas juvenis aos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, pela natureza desta pesquisa, a escolha foi por uma abordagem qualitativa. Como método de pesquisa, escolhi o Estudo de Caso, que envolverá os estudantes do noturno da EJA, do Eixo VI, em uma escola pública estadual. Para a realização de uma investigação de tal natureza, utilizo dos seguintes dispositivos de coleta de dados: Questionário, Grupo Focal e Análise Documental. Por conseguinte, na análise dos dados coletados utilizo a técnica de Análise de Conteúdos (BARDIM 1977), sob a luz da Teoria das Representações Sociais, de modo que venham a elucidar e responder as indagações anteriormente definidas na pesquisa.

Um estudo dessa natureza é de grande relevância epistemológica para todos os que trabalham com jovens e, sobretudo, para aqueles que trabalham com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por trazer como foco central de discussão a juventude, o currículo e a cultura juvenil. É relevante no que diz respeito à estruturação de cursos de formação continuada de professores que trabalham no Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, encontra relevância pelo ponto de vista pedagógico em relação ao currículo escolar no que concerne ao trabalho com as diferentes culturas juvenis como também pelo aspecto social por favorecer processos de inclusão social dos jovens da Educação de Jovens e Adultos-EJA na sociedade, através da escola.

Dada a importância de um investimento na formação continuada de professores que trabalham com jovens, principalmente aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos, o Projeto de Intervenção Currículo e Culturas Juvenis na Educação de Jovens e Adultos: Diálogos Formativos propõe oficinas formativas junto aos professores da EJA para discussão e estudos sobre currículo e culturas juvenis na educação de jovens e adultos.

1.1 Organização do Trabalho

Esta investigação entrelaça os diálogos teóricos com as interpretações advindas do percurso investigativo. Estes entrelaçamentos suscitados nesta investigação estão organizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo, discorro sobre os imbricamentos da pesquisadora com seu objeto de estudo no âmbito da sua vida pessoal e profissional. Abordo a compreensão do que vem sendo discutido no campo da juventude da cultura juvenil e do currículo na EJA, através de um levantamento sobre as produções acadêmicas sobre a temática, além de apresentar o aporte teórico que subsidiará esta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento brevemente aspectos do histórico da EJA no Brasil, relevantes na compreensão dos processos de exclusões e negações vivenciados por estes estudantes ao longo da história. O capítulo aborda também a concepção sobre juventude segundo seus contextos históricos, sociais e culturais, no sentido de favorecer ao professor/as conhecer, interpretar e promover intervenções curriculares, tendo como princípio as diferentes culturas juvenis presentes no cotidiano escolar. Discorro ainda sobre os processos de juvenilização da EJA e suas implicações no currículo escolar, com o propósito de suscitar algumas reflexões a respeito dos distanciamentos entre o currículo e as culturas juvenis.

No terceiro capítulo, eu me proponho discutir o conceito de representações sociais-RS e suas implicações no processo de construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, considerando as representações sociais dos estudantes sobre juventude e currículo. Discuto ainda, neste capítulo, o currículo como um espaço de representações sociais, reflexões no trato da diversidade cultural no currículo e uma breve discussão sobre as teorias curriculares.

Encerro o capítulo abordando a relevância do professor e de sua prática no sentido de percebê-lo com uma chave de compreensão para a reconfiguração da escola, do currículo escolar mais precisamente, da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, ao longo do texto, é traçado um panorama de várias concepções de formação do professor, que auxilia a compreensão dos processos complexos que permeiam a formação docente.

No quarto capítulo, explico os caminhos metodológicos trilhados para o alcance do objetivo da investigação sob a luz da teoria das representações sociais. Apresento também o lócus e sujeitos envolvidos nesta investigação.

No quinto capítulo, analiso as particularidades encontradas durante o percurso investigativo a respeito das representações sociais dos estudantes sobre currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

Por fim, no sexto capítulo, traço um cenário de possíveis caminhos no que se refere a currículo e cultura juvenil no âmbito das escolas e demais instituições, além de apontar alguns caminhos para as possíveis contribuições desta investigação para o Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, bem como, aponto algumas lacunas inseridas nesta investigação por decorrência de exigir um tempo maior do que o convencionado por uma pesquisa de mestrado. O capítulo é encerrado com algumas prospecções futuras de pesquisas evidenciadas durante o percurso da investigação.

Nesta perspectiva, esta pesquisa é um convite ao leitor que deseja visibilizar partes da cultura juvenil dos estudantes da EJA.

1.2 Delineando o Aporte Teórico

Para nortear, embasar esta pesquisa, foram escolhidos aportes teóricos cujas discussões se enredam com as categorias currículo, juventude e cultura. Entre esses aportes, alguns autores estudiosos das referidas temáticas foram considerados e relacionados, a saber:

Para as reflexões sobre currículo, dialoguei com Arroyo (2013a; 2012; 2011); Dos Santos Costa (2012a); Macedo (2008); Silva (2007); Sacristán (2000), entre outros. Nas análises e reflexões sobre juventude, estabeleci diálogo com autores renomados como Abramo (2011); Dayrell (2011); Groppo (2000); Klein (2011); Leiro (2004); Pais (2003), entre outros. E por fim, nas reflexões sobre cultura, dialoguei com autores que abordam sobre a temática, a saber: Candau (2012;2005); Moreira e Candau (2014) e Laraia (1986).

1.3 O objeto de pesquisa: compondo o cenário, as aproximações, os sentidos e as compreensões.

Os estudos que tratam da trajetória histórica da Educação de Adultos no Brasil (DI PIERRO, 2001), (HADADD, 2000) e (PAIVA, 1987), vêm mostrando que os estudantes da EJA sempre sofreram processos de anulações, submissão e silenciamentos de suas culturas, ante uma cultura dominante, haja vista a cristianização dos índios pelos jesuítas. Do Brasil Colonial até os dias atuais, a educação de adultos e mais recentemente a educação de jovens e adultos vêm se constituindo muitas vezes em espaços de negações culturais, salvo algumas experiências, a exemplo das realizadas por Paulo Freire no tocante à educação de adultos. Essa negação das diferentes culturas evidencia a invisibilidade das culturas juvenis nos espaços escolares.

A partir da década de 90, as pesquisas mostram um número crescente de jovens buscando a EJA para dar continuidade a seus estudos. Este fenômeno, denominado pelos estudiosos de juvenilização da EJA (SILVA, 2014), vem mostrando a dificuldade destes jovens em romper com padrões cotidianos antes reservados e projetados apenas ao mundo adulto. Em contrapartida, muitas vezes, a escola também resiste a reconfigurar suas estruturas, seus currículos, suas dinâmicas e suas práticas pedagógicas no sentido de favorecer uma aproximação com as culturas juvenis.

Como consequência, presenciamos, por parte de muitos jovens, apatias, ausências de envolvimento em atividades, assim como supostas “inadequações” de comportamentos juvenis ante aos formalismos da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, a escola necessita inserir a reflexão sobre as culturas juvenis dos estudantes da EJA para que estes conhecimentos rompam com os padrões predeterminados e reverberem nos currículos e, conseqüentemente, nos planejamentos e nas estratégias didáticas.

Nesse viés, falar em juventude nos remete à diversidade, pluralidade e heterogeneidade, ancoradas nos contextos históricos, sociais, econômicos e culturais tão bem preconizados por Arroyo (2011), Dayrell (2011), Pais (2003), cuja diversidade

se potencializa ao incorporar o dinamismo, a força, a intensidade e a criatividade inerentes à condição de ser jovem.

O falar alto, os risos intensos, as conversas nos grupos, as reflexões e os protestos sobre algum assunto ou problema, os jeitos com que manifestam os descontentamentos e principalmente as maneiras de como se articulam entre si na organização de atividades e resolução de qualquer problema foram e serão sempre os elementos, contidos na forma de ser jovem, que me aproximam muito mais do que me afastam do convívio, da interlocução e do trabalho com estes sujeitos.

As diferentes juventudes sempre foram alvo de minhas inquietações no que diz respeito à forma como a cultura juvenil é vista e percebida pela escola. Essa inquietação me impulsionou a pesquisar e a buscar respostas sobre as juventudes, junto aos estudantes, e as implicações desta inquietação com o currículo escolar. Entendendo aqui currículo escolar segundo o conceito definido e utilizado por Moreira e Tadeu (2011) como um “artefato social e cultural”, (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 13) no qual fiz a opção de aprofundar melhor no corpo do trabalho.

Ao iniciar as aproximações, os sentidos as compreensões e a composição do cenário da pesquisa para compreender o que está latente no cotidiano presente, me reporto a Calvino (1990, p. 28), quando Kublai Khan, o imperador, perguntou a Marco Polo: “Você avança com a cabeça voltada para trás?” A cabeça voltada para trás aqui indica a reverência, a compreensão sobre a importância do passado na elucidação da realidade presente.

Assim, desperto, revelo e me surpreendo com algo que imaginava estar adormecido no meu passado. A princípio, revivo minha trajetória de vida como estudante, recolhendo-me a outrora e revisitando minha condição de ser uma jovem estudante do Ensino Fundamental e Médio (antigos 1º e 2º graus)³. Lembro-me no que se refere ao cotidiano de sala de aula, configurada, na grande maioria das vezes, em espaços em que os professores, sempre seguindo um padrão, “davam” suas aulas, enquanto os estudantes ouviam e se desmotivavam com as atividades postas.

De forma geral, estas atividades seguiam uma sequência quase que imaculada: aula expositiva, questionário para fixação dos conteúdos e correção dos questionários. Resumiam-se em escutar o que o professor trazia como explicação do conteúdo, leitura de livros didáticos e atividades de fixação destes conteúdos.

³Com a Lei n.º 5.692/71, os níveis de ensino passaram a ser denominados de ensino de 1º grau e 2º grau.

Olhando, ouvindo e sentindo o passado, penso no sentido que essa aula tinha para nós se a desmotivação, explícita no corpo e na alma insistia em permanecer em cada um de nós.

Algumas vezes, as propostas ultrapassavam as aulas expositivas e contemplavam os “trabalhos em equipes”, o que, em alguns momentos, nos motivava mais, pois essa forma de organizar a aula podia trazer consigo a possibilidade de dialogar, conhecer o outro, trocar experiências, conhecimentos de nos revelarmos, de tornarmos visíveis nossas diferenças e semelhanças para a escola. Sobre isso, Dayrell (2011, p.55) propõe que “a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinados modo de ser jovem”.

Entretanto, descobrir como nós nos constituíamos como jovens, juntamente com a nossa forma de ser, não era objetivo da escola na qual eu estudava. Assim, seguiu o cotidiano escolar de uma geração. Enquanto a juventude fervilhava em nós, a escola e o professor, resguardando as raras exceções, se distanciavam a todo instante das culturas juvenis até porque não fazia parte daquela realidade escolar escutar os jovens e conhecê-los, o que vai de encontro ao que afirma Arce (1999, p. 73), “A juventude é um conceito vazio fora de seu contexto histórico e sociocultural”. Entretanto, nossa forma de ser, de pensar a realidade, o que gostávamos de fazer, nossas angústias, medos e insatisfações não extrapolavam as rodas de conversas entre os estudantes na hora dos intervalos, o que, frequentemente, resultava em dissonâncias entre a escola e os estudantes.

Este cenário possivelmente ocasionou/ocasiona efeitos negativos para o estudante, sobretudo, por vivenciar uma escola que desconhece e nega sua própria cultura juvenil. Nesse sentido, Camacho (2004, p.340) nos revela que o reconhecimento da condição de ser jovem “precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar [...]”.

Hoje, as lembranças resgatadas do passado, a condição de olhar a juventude que vivenciei no espaço escolar do lugar de onde estou agora, o aqui o agora na condição de pesquisadora desta temática, associados à minha trajetória profissional, me possibilitam inferir possíveis respostas a muitas das minhas inquietações nascidas como estudante e perceber com clareza as inadequações do currículo e do planejamento dos professores ao desenvolver suas aulas para uma sala repleta de

jovens. Possibilitam-me, sobretudo, compreender o quanto este distanciamento da escola com a cultura juvenil impossibilitou/impossibilita aos estudantes vivenciar suas juventudes no espaço escolar de forma intensa, dinâmica e real, o que, certamente, favoreceria de forma positiva sua formação e sua aprendizagem.

Essas inquietações em relação à escola e o trabalho desenvolvido com os jovens permaneceram durante todo o meu curso de pedagogia. A graduação que fiz na Universidade Federal da Bahia me proporcionou várias pesquisas, longos estudos, interações e diálogos com professores e colegas em relação às questões inerentes ao curso. Contudo, fui percebendo aos poucos que, naquele momento, as discussões e estudos estavam voltados para a infância, e não me recordo de ter participado de reflexões voltadas para a juventude e o contexto escolar.

Assim, foi se constituindo em mim aos poucos, com base neste contexto, um olhar mais profissional e ainda mais sensível em relação aos jovens e à escola. Todavia, esse olhar nunca deixou de dialogar e buscar inspirações e respostas na minha juventude por compreender a importância de resguardar e dialogar com o passado para compreender e intervir na condição da juventude no espaço escolar que ora se descortina diante de nós. Desta maneira, ao escutar o jovem estudante, sobre questões do cotidiano escolar, resgato sempre o jovem que habita em mim, possibilitando-me, com isso, exercitar um movimento fundamental para a pesquisa, o de escutar o outro no lugar onde o outro está e fala.

Iniciei minha carreira profissional, antes mesmo de concluir o curso de pedagogia, atuando na coordenação pedagógica na rede privada de ensino por nove anos e depois atuando na rede pública de ensino até a presente data. Sempre fiz a opção em trabalhar com o público juvenil, apesar de compreender a importância e complexidade das discussões e dos trabalhos com o universo infantil. Os jovens, estes sim, razão deste trabalho, sempre me inquietaram, motivaram e me conduziram a muitas reflexões e posicionamentos ao longo das décadas.

Atualmente, participo na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - BA, juntamente com outras profissionais do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental- GCEF, que coordenou as discussões e a elaboração de forma participativa com a comunidade escolar da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Feira de Santana. Esta singular e importante experiência me possibilitou ampliar o aporte teórico sobre juventude e currículo, aprofundar os estudos sobre a temática, construir um acervo bibliográfico e,

sobretudo, vivenciar a construção de uma proposta curricular para a rede pública municipal de ensino tendo em vista o desejo e as intenções da comunidade escolar corporificadas nas vozes dos estudantes, professores, pais, gestores e coordenadores pedagógicos do campo e da cidade, o que me oportuniza compreender de forma mais aproximada e concretizada do currículo como um artefato social e cultural (MOREIRA e TADEU, 2011). Além disso, possibilita também a escuta aos estudantes no que diz respeito às suas compreensões sobre juventude, sobre os seus projetos de vida e também sobre o currículo. A escuta a estes estudantes é uma experiência ímpar de aprendizagens múltiplas vividas e sentidas por mim no interior de cada escola, na vida de cada estudante, o que, certamente, me leva a construir posicionamentos diferenciados frente aos estudantes.

Outra experiência profissional ímpar que vivencio até hoje e que tem um recorte mais específico que merece destaque no campo da juventude é o trabalho que desenvolvo como coordenadora pedagógica na Rede Estadual de Ensino no noturno, que disponibiliza ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Eixos VI e VII, e o ensino de 1º, 2º e o 3º Anos do Ensino Médio.

Essa experiência me ofereceu/oferece a oportunidade de conviver e viver experiências intensas junto aos estudantes no desenrolar do trabalho da coordenação pedagógica no qual me vejo diariamente refletindo sobre o contexto diverso da escola. Os estudantes que aqui estão trazem as marcas indelévels dos seus contextos sociais de origem, que não podem ser menosprezados ou minimizados pela escola. Arroyo (2004, p. 10) nos ajuda a entender a importância de a escola dar visibilidade a esses jovens reais presentes no espaço escolar quando aponta que, “ao longo da história, sempre que os educandos mudaram, a pedagogia e a docência foram tensionadas”. Em consonância com Arroyo (2004), acredito que um dos grandes desafios da escola na atualidade é trazer para o campo da visibilidade as culturas juvenis.

A necessidade de contemplar e lidar com as diferentes culturas juvenis nos cenários escolares, como atesta Carrano (2000, p. 16) “a escola sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude”, a exemplo do currículo escolar, é foco de reflexão, discussão e análise para mim neste projeto investigativo, sobretudo porque muitos dos espaços escolares já têm consolidado, no imaginário de todos, os modelos, concepções e estereótipos dos jovens e de suas culturas. Com acréscimos interpretativos, Charlot (2013, p.97) nos diz que “esses ‘novos alunos’

encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e à disciplina”. Assim, perceber as interfaces reservadas no trabalho com a cultura juvenil sinaliza para mim aspectos no currículo escolar que precisam ser analisados e reconfigurados.

Tendo como referência este movimento de olhar para a realidade segundo o olhar dos sujeitos que compõem essa realidade, comecei, como coordenadora pedagógica, a desejar analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

Diante do meu estado de inquietação e busca de respostas, resgatei a “estudante” que vive eternamente em mim. Comecei a observar de forma mais apurada as atividades propostas pelos professores e percebi que quando se tratava de atividades que envolviam dança, participação em gincanas, músicas, entre outras, o envolvimento e o comprometimento dos estudantes extrapolavam todas as expectativas não só dos professores como da escola como um todo, inclusive daqueles estudantes tidos pela escola como “inquietaos”.

Assim, revestida de diversos olhares e escutas, fui observando, percebendo e experienciando as atividades nas quais os estudantes se envolviam com maior e menor intensidade, pois enquanto coordenadora pedagógica pretendo dar uma resposta à escola sobre questões que envolvem o currículo e a cultura juvenil sob o olhar dos estudantes.

Ao delinear um cenário e buscar os sentidos e aproximações com o objeto de investigação desta pesquisa, vou desvelando minha própria vida como estudante e como profissional. As experiências, os conflitos e inquietações vividas por mim como estudante se fizeram presentes a todo instante neste trabalho quando as memórias de uma jovem estudante e de tantos outros estudantes se misturarem com as escritas de uma pesquisadora. Também, neste desvelamento, revivo minhas itinerâncias formativas no que diz respeito à minha formação acadêmica e profissional e aos sujeitos que experienciaram essas itinerâncias junto comigo, professores, colegas de estudo e trabalho e principalmente os estudantes. Deste modo, compreendo que a escolha do objeto desta investigação surgiu dos entrelaçamentos da minha trajetória de vida pessoal e formativa com os diversos sujeitos que encontrei/encontro neste caminhar, pois acredito que eles, com base em suas interlocuções e suas expressões de vida, foram compondo, aos poucos, este projeto de investigação.

1.4 Uma revisão das produções acadêmicas sobre o tema

Nas últimas décadas, a produção de conhecimento sobre a juventude vem se intensificando e ganhando corpo nos meios acadêmicos, congressos e seminários que debatem e investigam a juventude e seus imbricamentos com os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais. Nos cursos de pós-graduação, no Brasil nas últimas décadas, os estudos ganham força, visibilidade e relevância nas mais diversas áreas quando revelam e reconstróem conhecimentos mais próximos do real dos jovens, contribuindo de forma significativa com todos aqueles que têm como objeto de investigação a juventude.

Ao considerar nesta pesquisa as juventudes, o currículo e a cultura juvenil como objeto de investigação, não posso me refutar a conhecer o que já tem sido produzido nos meios acadêmicos, pois negar ou minimizar estas pesquisas seria o mesmo que negar os caminhos já percorridos por outros pesquisadores (SPOSITO, 2009). Sobre esta questão, Sposito (2009, p.7) afirma que “qualquer que seja o campo do saber, ele não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer um balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência”. Em confluência com a afirmação de Sposito (2009), fez-se necessário, a esta investigação, conhecer o que vem sendo pesquisado nos meios acadêmicos sobre juventude, o currículo e a cultura juvenil, sobretudo, conhecer aquelas pesquisas que mais se aproximam e contribuem com as discussões das categorias deste estudo.

Neste contexto, destaca-se o trabalho de levantamento de pesquisas já existentes desenvolvido sob a coordenação da Dr^a Marília Pontes Sposito, no período de 1999 a 2006, intitulado O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)⁴. Este levantamento concentra as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos cursos de pós-graduação no Brasil e revelam minuciosos dados de pesquisas já feitas sobre o tema juventude na pós-graduação no Brasil, nas áreas de Serviço Social, de Educação e das Ciências Sociais. Estes estudos estão dispostos no livro **O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira:**

⁴SPOSITO, Marília Pontes (coord.). O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumento Editora, 2009. Volumes 1 e 2.

Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 a 2006), Volumes 1 e 2, cujo levantamento está dividido por capítulos que tratam de temas que abordam a juventude e as relações com a escola, as implicações em relação à exclusão social, a sexualidade, os jovens e a universidade, o trabalho e as mídias sociais e os jovens e suas interfaces com a política.

Na tabela abaixo pode-se observar a concentração em que estes temas acima mencionados aparecem nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social.

Tabela 01 – Frequência da temática Juventude por tema nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social

TEMA	QTDE	(%)
Juventude e escola	173	17,82
Jovens universitários	126	12,98
Adolescentes em processo de exclusão social	081	8,34
Jovens, sexualidade e gênero	076	7,83
Jovens, escola e trabalho	061	6,28
Jovens, mídia e TIC	061	6,28
Juventude e trabalho	047	4,84
Jovens negros	046	4,74
Estudos psicológico/psicanalíticos sobre juventude	045	4,63
Juventude rural	035	3,60
Participação e cultura política	034	3,50
Jovens portadores de necessidades especiais	033	3,40
Estudos históricos sobre juventude	027	2,78
Grupos juvenis	021	2,16
Jovens e meio ambiente	021	2,16
Jovens e substâncias psicoativas	016	1,65
Juventude, lazer, consumo e sociabilidade	014	1,44
Jovens e família	013	1,34
Jovens e religião	009	0,93
Jovens e violência	006	0,62
Jovens, modos de vida e socialização	005	0,51
Jovens e esportes	005	0,51

Jovens e corpo	004	0,41
Jovens e saúde	004	0,41
Jovens indígenas	004	0,41
Jovens no/do estrangeiro	002	0,21
Outros	020	0,21
TOTAL	971	100,0

Fonte – Livro O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 a 2006) volumes 1

Ao fazer uma leitura mais detalhada dos dados, observa-se uma concentração maior de pesquisas nas áreas de Educação e suas interfaces, ou seja, das 971 pesquisas analisadas, 173 discutiam juventude e escola, equivalendo a um total de 17,83% das pesquisas. Na tentativa de melhor compreender as causas desse aumento significativo das pesquisas que abordam a juventude e a escola, o levantamento aponta algumas hipóteses, a saber: o rejuvenescimento dos estudantes que frequentam o ensino médio, as políticas de correção de fluxo escolar, as reformas empreendidas no ensino médio e os próprios acontecimentos envolvendo a juventude nas últimas décadas nas dimensões sociais, culturais e econômicas. Segundo o levantamento, os aspectos mencionados, que vêm marcando os jovens nas duas últimas décadas, foram decisivos na escolha para as pesquisas.

Ainda em relação à frequência por tema na área da Educação, Sposito (2009) conclui que ainda perduram as investigações feitas com os seguintes temas: violência, mídia, grupos juvenis e jovens negros. Entretanto, faz uma importante ressalva sobre o rejuvenescimento, ou seja, “Não se observou, no entanto, um crescimento significativo de estudos sobre jovens alunos de cursos de Educação de Adultos, (SPOSITO, 2009, p. 25), o que indicou naquele período lacunas nas discussões que envolviam/envolvem os jovens e suas especificidades na EJA.

Neste levantamento, o recorte sobre juventude e escola reúne 188 trabalhos, sendo que, deste total, 87,3% são dissertações e 12,7% estão ligados a programas de doutorado. Estes trabalhos, de forma particular, são discussões que tratam das relações dos jovens com o sistema escolar, analisadas por Juarez Dayrell *et al.* (2009) e outros, e constataam,

Um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais. (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 58).

Este alargamento, que envolve a instituição escolar e a juventude, a que se refere Dayrell *et al.* (2009), reconhece que, além de outras temáticas, a questão da cultura juvenil e suas relações e suas inserções na instituição escolar são alvo de problematizações e discussões, que ganham força nos meios acadêmicos pela pertinência da temática emanada dos universos escolares cada vez mais plurais. O levantamento ainda mostra que, no período de 1999 a 2006, houve um acréscimo das temáticas que discutiam a juventude e suas relações, com o espaço escolar “abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais” (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 58).

A maior parte destas pesquisas tem como foco os resultados escolares, mostrando ausência de interesses por parte dos pesquisadores em investigar e levar em consideração a multiplicidade de dimensões da experiência escolar, bem como as vivências dos jovens fora da escola. Nesta perspectiva, Dayrell *et al.* (2009) chama atenção para a necessidade de as pesquisas futuras contemplarem aspectos presentes na socialização e sociabilidade dos jovens, que contribuirão certamente para que os estudos sobre juventude e escola tenham uma investigação mais densa e mais próxima da vida cotidiana desses jovens.

O referido autor ressalta a aproximação das pesquisas da área de educação com os campos da sociologia da educação e com a sociologia da juventude, fato que foi significativo para ampliar o campo de análise dos investigadores, trazendo também para o centro das discussões os aspectos da vida dos estudantes, suas especificidades e pluralidades, para além dos muros da escola, o que contribuiu para uma interpretação mais real em relação aos imbricamentos entre os jovens e a escola. Ainda hoje, percebe-se a necessidade de as pesquisas mergulharem de forma densa nas culturas juvenis no sentido de buscar respostas para questões que ainda concorrem para invisibilizar o jovem da EJA no espaço escolar, como pode - se inferir pelos dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 02 – Relação dos Subtema/ Nível de Ensino.

TEMA: JUVENTUDE E ESCOLA							
Subtema	Subtema/Nível de Ensino						Total/ Subtema
	Ensino Funda mental	Ensino Médio	EJA	Misto	Não Informado	Ex- Alunos	
Indisciplina e Violência da/na escola e juventude	17	8	0	9	7	0	41
Significados atribuídos à escola e seus processos	8	23	5	2	1	0	39
Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos	12	18	2	2	1	0	35
As relações sociais no cotidiano escolar	7	14	2	3	4	0	30
Sucesso e fracasso escolares	5	6	2	0	3	2	18
Identidades/subjeti vidades juvenis e escola	6	6	1	0	1	0	14
Culturas juvenis e escola	7	2	0	1	1	0	11

Fonte -O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 a 2006) volumes 1

Ao analisar os dados, percebe-se que o centro das atenções nos estudos sobre a juventude e a escola é o ensino fundamental no que diz respeito ao subtema Indisciplina e Violência da/na escola e juventude. No ensino médio, concentram-se as pesquisas nos subtemas: Significados atribuídos à escola e seus processos nos Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos e das relações sociais no cotidiano escolar.

Como mencionado anteriormente, as pesquisas na educação de jovens e adultos foram discretas e se concentraram de forma bastante tímida nos subtemas:

Significados atribuídos à escola e seus processos; Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos; e As relações sociais no cotidiano Escolar e Sucesso e fracasso escolares. Estes dados nos ajudam a constatar as poucas investigações em relação à EJA, sobretudo no que se refere ao fenômeno da juvenilização da EJA e suas implicações no espaço escolar ainda presentes nos dias atuais. Deste modo, o fato de termos lacunas que têm como foco a EJA, evidenciadas neste trabalho, reduz a possibilidade de encontrar respostas para os problemas que se agravam cada vez mais nos espaços escolares do ensino noturno, o que mostra a emergência de intensificar, nos programas de pós-graduação, estudos e pesquisas que deem novos sentidos à Educação de Jovens e Adultos.

É interessante considerar que as pesquisas referentes ao subtema Significados atribuídos à escola e seus processos compreenderam cinco trabalhos sobre a Educação de Jovens e Adultos, contra vinte e três do Ensino Médio, e refletem em “torno dos significados, sentidos e/ou representações sobre as trajetórias escolares e/ou a instituição escolar, seu cotidiano, suas práticas, as possíveis funções que cumprem, bem como as expectativas que nutrem em relação à escolarização” (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 74).

Neste subtema, segundo Dayrell (*et al.* 2009, p. 76) merece destaque a investigação de Andrade (2004) que, de forma geral, “revela que os jovens da escola noturna de EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade. Reflexo disto pode ser percebido nos procedimentos e práticas pedagógicas que, não centram os processos pedagógicos nesses sujeitos”. (DAYRELL, *et al.* 2009, p. 76). Ainda, segundo o autor, também a tese de Matos (2001) “constata que os jovens estão atualizados com os temas “do seu tempo” e, principalmente, que “não temem mostrar o que pensam quando lhes são dadas oportunidades para falar” (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 79).

A análise deste subtema ainda acrescenta que pesquisas apontam que os estudantes reconhecem a importância do professor no processo de troca de conhecimentos, mas “demandam conteúdos mais significativos, próximos da realidade, e aulas mais “movimentadas”, utilizando novos meios para estimular o envolvimento do aluno”, cuja questão, sinalizada em 2006, perdura até hoje nas escolas de EJA. Estas “aulas mais movimentadas” têm uma sincronia com o conhecimento que a escola tem sobre as especificidades e pluralidades dos jovens no sentido de pensar e construir um currículo que atenda a cultura juvenil.

Com relação ao subtema Culturas Juvenis e escola, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as pesquisas levantadas mostram uma centralidade, dada a linguagem musical. Dayrell *et al.* (2009, p. 101) indicam que:

No caso do hip-hop, evidenciam, entre outras conclusões, a força desta expressão cultural na construção de identidades positivas, principalmente em se tratando do jovem negro, que “ocupa espaços na sociedade por meio da arte”, além de possibilitar uma reelaboração positiva do próprio corpo.

O levantamento também destaca o estudo de Silva (2000), segundo Dayrell (*et al.*, 2009, p. 101) que traz uma discussão entre culturas juvenis e currículos, na dimensão de valorização das culturas juvenis. Entretanto, o subtema Culturas Juvenis e Escola não foi pesquisado no universo da EJA naquele período, o que só faz reforçar a responsabilidade das atuais e futuras proposições de pesquisas, tendo em vista a nova configuração das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, os caminhos já trilhados nas pesquisas no âmbito das pós-graduações e analisadas neste estudo em relação à juventude indicam que outras pesquisas já nos deram algumas respostas no que diz respeito ao jovem e suas relações com a escola, o que contribuiu de forma efetiva nas incursões desta investigação.

Entretanto, compreendo que, ao discutir juventude, currículo e cultura juvenil na escola, fazendo um recorte para a educação de jovens e adultos, ainda tem-se um longo caminho para trilhar, confirmado por Sposito (2009), quando ela chama a atenção para os poucos estudos a respeito dos jovens alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa coordenada por Sposito (2009) foi extremamente importante para o desenrolar desta investigação, mas fez-se necessário complementar, haja vista o período de levantamento estipulado para esta pesquisa. Para tal, visitei e explorei o banco de teses e dissertações do portal da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bibliotecas digitais de algumas universidades para conhecer as pesquisas que tratam da juventude e seus imbricamentos com a escola, o currículo e as culturas juvenis. Para este propósito, foram delineados os seguintes critérios:

- Intervalo a ser pesquisado, de 2007 a 2016; e

- Palavras-Chave a serem pesquisadas nos bancos de dados: juventude e escola; juventude e currículo; currículo, cultura juvenil e educação de jovens e adultos; e cultura juvenil e educação de jovens e adultos.

Após o mapeamento das produções acadêmicas, foram encontradas trinta e quatro dissertações e teses, defendidas entre 2007 e 2016, que me permitiram conhecer algumas das discussões e resultados encontrados em diferentes lugares e épocas, envolvendo juventude, currículo e cultura juvenil.

Dessas pesquisas, apenas seis foram escolhidas por se aproximarem mais da temática de investigação desta pesquisa, cujos trabalhos estão abaixo relacionados. É importante ressaltar que partes das informações sobre o objeto de pesquisa destas investigações foram transcritas na íntegra dos resumos dos trabalhos, objetivando preservar a essência da investigação.

A investigação de mestrado intitulada Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: Sentidos da experiência escolar na Educação de Jovens e Adultos-EJA, pela Universidade Federal de Minas Gerais-Belo Horizonte/MG – 2007, organizado por Zoé Margarida Chaves Vale, visa a compreender os sentidos das experiências que vivenciam os jovens da Educação de Jovens e Adultos e investiga se a escola está atendendo às demandas juvenis.

O estudo de mestrado intitulado Ecos de Espelhos. Movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas, pela Universidade de São Paulo - Escola de Comunicação e Artes, na cidade de São Paulo/SP – 2008, organizado por Pablo Nabarrete Bastos, busca perceber como são construídos os referenciais de geração, cultura, raça e classe dos jovens através do Hip Hop.

O estudo de mestrado intitulado Discursos sobre juventude e/na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ – 2008, organizado por Patrícia Elaine Pereira dos Santos, apresenta uma discussão e uma análise dos discursos sobre juventude existentes no âmbito de contextos que produzem políticas públicas de currículo.

A pesquisa de mestrado que apresenta como tema Jovens e Experiência Social na Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação – 2010, organizado por Gilberto Geribola Moreno, busca investigar as dinâmicas e práticas escolares, não se restringindo apenas aos elementos presentes no interior da escola. Parte do princípio de que o entendimento sobre a experiência

social, a forma e o modo de vida do jovem são importantes elementos para o desenvolvimento dos processos educativos destes jovens.

O estudo de doutorado que apresenta com tema Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos territórios e Modos de Ser Jovem, pela Universidade Federal de Minas Gerais- 2010, organizada por Carla Valéria Vieira Linhares Maia, busca mapear e analisar as vivências juvenis e representações sobre o que é ser jovem e a juventude no âmbito das escolas públicas, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Assim, esta investigação teve a intenção de construir uma cartografia das mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem e viver as juventudes em diferentes gerações e contextos históricos. Para tal, a pesquisa situa a juventude em um contexto histórico assim como discute também as identidades culturais. Apresenta uma discussão sobre as subjetividades como suporte para se pensar os diferentes modos de ser jovem.

A investigação de mestrado em Educação que apresenta como tema Educação e Cultura Popular nas Propostas Escolares de EJA – Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo em Duas Escolas de Belo Horizonte, pela Universidade Federal de Minas Gerais- 2016, organizada por Clarice Wilken de Pinho, tem por objetivo verificar o que está sendo possível contemplar de educação e cultura popular em diferentes propostas escolares da educação de jovens e adultos. A investigação concluiu que a construção de um currículo com os estudantes e não para os estudantes, estabelecendo um diálogo entre suas exigências e demandas educacionais e culturais, é importante para o respeito às especificidades dos sujeitos que compõem a EJA.

Neste sentido, estabeleci um diálogo com as referidas pesquisas, as quais contribuíram para ampliar as leituras e análises sobre currículo, juventude e cultura juvenil.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO ATUAL



Inutilmente, magnânimo Kublai, tentarei descrever a cidade de Zaira dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado [...]

Calvino, 1990

Calvino destaca que para conhecer a cidade de Zaira, Marco Polo, por Ítalo Calvino (1990), precisa ir além das superficialidades vistas e percebidas inicialmente por olhares rasos que apenas captam as aparências de seus espaços. Posto que a cidade de Zaira é constituída pelos seus arcos e circunferências, mas sobretudo pela sua história pelas relações estabelecidas entre o passado e que certamente compõem

o seu presente, pelas conexões estabelecidas entre os sujeitos seus espaços e suas diferentes realidades de vida.

Assim, ao tentar descrever a cidade de Zaira, o olhar de Marco Polo vai além das aparências descrevendo os elos entre passado/presente; sujeito/espaço; real/irreal. Neste capítulo discuto as relações entre sujeitos e contextos históricos na busca de desvelar os processos que imbuem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Nesse viés, a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵, datada de 1948, afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Esta declaração assegura que a educação é um direito a ser usufruído por todos os seres humanos, sem distinção ou nenhum tipo de discriminação, o que inclui, naturalmente, os estudantes da educação de jovens e adultos.

Sob o ponto de vista normativo, a Educação de Jovens e Adultos é garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96- LDB. A Constituição Federal, no art. 6, garante os direitos que todos os cidadãos brasileiros têm: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Este direito a educação é detalhado nesta Constituição no art. 205, que versa,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, n.p.).

A LDB, no art.4, que retrata o dever do estado com a educação pública, apresenta no inciso VII a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Ainda no seu Art. 37º, a LDB trata que “A educação de

⁵Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Artigo 26º 1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, n.p.).

Essa legislação ainda contempla no parágrafo 1º,

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, n.p.).

A Constituição de 1988 garante que a EJA seja vista como direito, não como outrora, como um favor às pessoas que não tinham iniciado ou concluído sua escolarização no “tempo dito regular”, conforme Cury (2004). Sobre esse direito, Arroyo (2011) acrescenta a importância de construir um novo olhar para os tempos e percursos de vida dos estudantes da EJA. Faz-se necessário que sejam reconhecidos os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos de direitos, pois “vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação” (ARROYO, 2011, p. 23).

A reflexão apontada por Arroyo (2011) indica que os debates que permeiam a EJA não se esgotam no âmbito de uma legislação ou de uma modalidade de ensino. Questão também sinalizada por Di Pierro (2001) e Dayrell (2011), que nos ajudam a compreender o caráter amplo desta educação, pois “abarca processos formativos diversos, em que podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário, à formação política e a questões culturais” (DI PIERRO, 2001, p. 58), pautadas em outros espaços que não o escolar, o que também é sinalizado por Dayrell (2011), quando aponta que,

[...] ao se referir à “educação”, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo aos processos educativos amplos relacionados à formação humana [...] (DAYRELL, 2011, p.53).

Desta forma, refletir sobre a educação de jovens e adultos impõe à escola uma aproximação com a complexidade que emana desta modalidade de ensino, visto que a discussão da EJA transcende a dimensão educacional e os espaços escolares e se enreda com as discussões no campo político, econômico, social e cultural, o que vem

se confirmando pelos estudos sobre a trajetória da EJA no Brasil (PAIVA, 1987); (HADADD, 2000); (DI PIERRO, 2011).

Ao historicizar a trajetória da EJA no nosso país, compreendemos as influências da Educação Popular e dos movimentos sociais na sua constituição, a exemplo da obra e dos trabalhos de Paulo Freire, que estão imbricados com a Educação Popular, “por postular uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem” (GOHN, 2013, p.34).

Nesta perspectiva da Educação Popular vivenciada por Paulo Freire, destacam-se as experiências pedagógicas em Angicos e a campanha “De pé no chão também se aprende”, no Rio Grande do Norte, entre outras, de igual importância. Sobre essa campanha, Paiva revela a “preocupação com a preservação e o florescimento da cultura popular, que estava ligada ao papel que ela deveria desempenhar na luta pela libertação nacional, pelo rompimento da situação de dependência econômica e cultural do país em relação ao exterior” (PAIVA, 1987, p.237).

Também em seus textos, Carrillo (2013) enfatiza que um dos traços constituintes da Educação Popular é a alta sensibilidade no que diz respeito aos contextos políticos, sociais e culturais em que está inserida. Esta sensibilidade se corporifica também nos diálogos tão presentes na Educação Popular entre educadores e educandos, que, no dia a dia, reinterpretem criticamente a cotidianidade e as experiências vividas pelos sujeitos da EJA, experiências estas que se consolidam nos múltiplos espaços no campo ou da cidade: nas fábricas, nos movimentos sociais e em tantos outros (CARRILLO, 2013).

Nesta perspectiva, “a educação popular, como prática educativa e corrente pedagógica, está presente em diversos lugares sociais: coletivo e organizações de base, movimentos sociais⁶, organizações civis, experiências escolares e culturais etc.” (CARRILLO, 2013, p. 19). Os sujeitos que compõem este cenário, ainda segundo

⁶A relação entre movimento social e educação existe pelas ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

Carrillo (2013, p. 19), representam as “categorias sociais e atores emergentes subalternos: camponeses, dirigentes e integrantes de grupos de base, mulheres, indígenas, professores, adultos, jovens e crianças de setores populares”.

Isto posto, compreender a Educação Popular na dimensão da emancipação humana implica compreender o caráter de transgressão aos discursos hegemônicos Carrillo (2013) e Gohn (2013) que os sujeitos da educação popular, e por que não nos remetermos aos sujeitos da EJA, podem construir com respaldo nesta educação. Assim, tendo como referências Carrillo (2013) e Gohn (2013), entende - se que a educação popular concorre para a formação de sujeitos comprometidos com os processos de transformações sociais.

A autora apresenta ainda uma concepção de que “sem os sujeitos sociopolíticos críticos e atuantes, as mudanças sociais e culturais são muito mais difíceis e muito lentas” (GOHN, 2013, p. 33). A autora, também salienta que os movimentos sociais vêm sofrendo mudanças derivadas de importantes transformações na sociedade em todas as dimensões a nível global nas últimas décadas (GOHN, 2013). Aponta essas mudanças como uma releitura dos movimentos sociais, “na atualidade, antigos movimentos sociais, a exemplo da luta pela moradia ou luta pela terra, convivem com novos movimentos, organizados segundo múltiplas identidades – ser negro, mulher, idoso, jovem/adolescente etc.” (GOHN, 2013, p. 45). Também em consonância, Fávero (2009) contribui a afirmar que “se colocam nos movimentos sociais os fundamentos da educação popular, entendendo-se que a função principal dela é capacitar os indivíduos e os grupos a entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação” (FÁVERO, 2009, p. 91).

Salienta-se ainda que, sobre os educadores e a educação popular, Freire (2011, p. 22) reflete que “educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é, sobretudo, um processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios”. Em relação aos saberes e práticas dos sujeitos da EJA, Freire (2011, p. 21) afirma que “não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares”. Neste sentido, falar em EJA requer a compreensão de que o trabalho com os sujeitos da EJA tem o propósito de promover a emancipação e humanização destes sujeitos (FREIRE, 2011).

Assim, os processos educacionais de jovens e adultos que partem de uma perspectiva de Educação Popular, (WANDERLEY, 2010), contracenam na tentativa de não só constituir sujeitos letrados, mas também possibilitar a emancipação e humanização desses sujeitos que tiveram suas vozes silenciadas ao longo da história. Sobre esses espaços de escolarização, emancipação e humanização,

[...] considerando a enorme variedade de instituições que pregam e agem no sentido clássico, mesmo aceitando as ressignificações propostas, a educação popular freiriana, a que luta pelo inédito viável com o seu método, a que defende uma educação popular contra-hegemônica, pode: a) em casos variados de épocas e situações concretas, ser desenvolvida no sistema escolar, ciente das imensas dificuldades vigentes; b) em atendimentos a grupos, comunidades, segmentos específicos, trabalhadores rurais e urbanos, dirigentes e militantes de movimentos e partidos políticos, ser desenvolvida ainda fortemente nos múltiplos espaços informais externos ao sistema de ensino particular e público (WANDERLEY, 2010, p. 28).

Neste sentido, os processos que envolvem a EJA busca romper com movimentos discriminatórios e de subalternização em relação aos estudantes (ARROYO, 2011) e que, ao longo da história, vêm vivenciando negações de direitos, incluindo aí o direito à educação (ARROYO, 2011). Em um movimento contrário, esta condição de subalternização pode se originar no âmbito da educação de jovens e adultos, lutas, tensões, resistências aos discursos hegemônicos e opressores da nossa sociedade (ARROYO, 2011).

Corroborando com esta reflexão, Arroyo (2012) ajuda a personificar esses sujeitos que são “submetidos às formas mais precarizadas de lutas pela sociedade” (ARROYO, 2012, p. 25), acrescentando ainda que estes corpos precarizados são os mais “ocultados pela segregação social, étnica, racial, espacial e de gênero que tantos olhares homogeneizantes ocultam” (ARROYO, 2012, p. 13). Os posicionamentos acima, defendidos por Arroyo (2012), a respeito dos sujeitos subalternizados, leva a pensar sobre as vivências e experiências de vida destes sujeitos e sobre o olhar da escola para essas trajetórias e experiências, que não podem estar esvaziadas dos contextos diversos em que estes sujeitos se encontram.

Estes contextos de exclusão se refletem de forma incisiva nos jovens que, nas últimas décadas, buscam na EJA uma possibilidade de estudar. Subjacente a essa demanda, existe a necessidade de concluir os estudos de forma mais rápida, o trabalho e a própria dinâmica das suas vidas o exigem. Estas dinâmicas destes jovens

“precarizados” pela vida impedem que eles vivam suas juventudes no tempo e em espaços adequados a elas (ARROYO, 2011), pois a vida os chama desde cedo a prover financeiramente a família, assumir família ainda na juventude e tantos outros motivos que impedem a eles de viver e experimentar seus tempos juvenis (ARROYO, 2011). Estes aspectos são levantados em estudos por Silva (2014), e o cotidiano aponta que o jovem está cada vez mais presente na EJA, fazendo com que se acentuem ainda mais as dinâmicas e especificidades no espaço escolar, representado por currículos, práticas pedagógicas e planejamentos inadequados a esta nova realidade.

Neste sentido, este capítulo tem por objetivo discutir brevemente o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil para compreender a conjuntura atual econômica, social e política na qual a EJA está inserida. O capítulo ainda apresenta uma discussão sobre os processos de Juvenilização da EJA, além de tentar planificar o conceito de juventude de forma mais aprofundada, que permeará toda a investigação.

2.1 A escolarização da Educação de Jovens e Adultos: Notas históricas

Como dito anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos é complexa por sua discussão envolver aspectos que antecedem a questão educacional. É específica, pois demanda organização, estruturação e sistematizações diferenciadas para atender a suas especificidades no âmbito das instituições governamentais e não governamentais (ARROYO, 2011).

A literatura que trata da EJA nos diz que a história da Educação de Jovens e Adultos tem pouca retratação, poucos dados, informações escassas sobre esta educação no Brasil. Entretanto, alguns estudos e produções vêm sendo feitos sobre a EJA, numa tentativa de decifrar o que está subjacente a esta modalidade e apontar caminhos para a interpretação dessas complexidades que permeiam as práticas educativas da EJA. Um desses caminhos perpassa por “compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultos” (SOARES, 2011, p.8).

Essas trajetórias de vida dos sujeitos presentes nos espaços escolares, repletas de exclusões, refletem a trajetória da Educação de Jovens e Adultos nos diferentes contextos no Brasil. Algumas elucidações sobre o percurso histórico da EJA na nossa sociedade são fundamentais para perceber os descasos e negações sofridas por ela ao longo da sua constituição, principalmente para entender o quadro de exclusão atual que os jovens vivenciam na sociedade.

Nesta perspectiva de exclusão, a história vem nos confirmar que a EJA, por muito tempo, foi vista e compreendida como um fenômeno educativo à margem dos outros processos de ensino por não despertar “interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica” (DI PIERRO, 2011, p. 58). A autora ainda esclarece que é fundamental que se compreenda que,

[...] a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes em que vêm sendo empreendidos esforços para a democratização do acesso ao conhecimento” (DI PIERRO, 2001, p. 58-59).

Di Pierro (2001), ao sinalizar que a Educação de Jovens e Adultos é parte integrante da história da educação do Brasil, afirma ser necessária uma inserção histórica para compreendermos o presente da EJA e seus imbricamentos com os contextos políticos, sociais e econômicos.

Há registros na história que comprovam que os jesuítas, ao chegarem ao Brasil por volta de 1549, no período colonial, tinham por objetivo educar e cristianizar as crianças e os índios adultos. Eles eram submetidos a uma educação que buscava a construção de comportamentos e atitudes nos modelos europeus ou por que não dizer que “se tratava da aculturação sistemática dos nativos através da educação” (PAIVA, 1987, p. 56).

Vale salientar que, neste período, em relação à educação dos adultos, “o ensino a ela destinado se reduzia à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita” (PAIVA, 1987, p. 56). Enfim, a educação indígena lograva a catequese e a expansão dos domínios e da cultura portuguesa. Ao fazer um recorte na situação dos negros em condições de escravos no Brasil, Paiva (1987, p. 57) denuncia que “se

buscava catequisar, combatendo o culto dos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catolicismo”.

Contudo, ao longo do tempo, em resposta às demandas econômicas agrícolas, há um enfraquecimento desta educação indígena Paiva (1987). As “técnicas” de leitura e escrita não eram consideradas essenciais para os trabalhadores braçais Paiva (1987). Esta negação ao acesso à leitura e à escrita vem reforçar as afirmações de estudiosos na área de que a educação de jovens e adultos não pode ser compreendida apartada dos seus contextos históricos, econômicos, políticos e sociais. Essa afirmação é comprovada pela fala de Paiva (1987),

[...] a educação dos indígenas adultos perdeu sua importância; por outro lado, as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta composta de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava. O domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessária ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial. (PAIVA, 1987, p. 165).

Partindo deste pressuposto, Paiva (1987, p. 58) acrescenta que,

[...] as condições econômicas, sociais e políticas da Colônia - e a forma como elas evoluíram - não favoreciam o desenvolvimento de um sistema de educação popular, nem propiciavam grande interesse pelo problema educacional.

Este descaso com a educação da Colônia só veio se arrefecer com a vinda da família real para o Brasil, Paiva (1987) que implantou novas organizações do sistema educacional para atender a realeza portuguesa que aqui veio se instalar, além disso, a colônia precisava se preparar para preparar pessoas para ocupar cargos técnico-burocráticos Paiva (1987). Mas essa superação da letargia não se ocupava da educação elementar, ficando ela ainda a cargo das famílias.

No período imperial, há indícios de normatização de educação de adultos. Sobre esse aspecto, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) aponta que, “no campo dos direitos legais, a primeira Constituição Brasileira, 1824, firmou, sob forte influência europeia, principalmente dos ideais iluministas, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também para os adultos”. Assim, o período do império é marcado pela primeira Constituição Política do Império do Brasil de 1824, que versa,

No seu Art. 179, A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

Inciso XXXII. **A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.** (BRASIL, 1824, n.p.), (Grifo meu).

Neste período, a primeira constituição do Brasil garantia a todos os cidadãos brasileiros uma **“instrução primária”** e sua gratuidade. Neste momento, é importante destacar que as palavras que compõem o inciso “para todos os cidadãos” incluem, pelas vias da normatização, os adultos que estavam à margem de uma educação.

Mas, apesar da normatização do período imperial, a educação elementar continuou de forma precária no Brasil, mesmo com algumas iniciativas e leis para garantir escolas nas cidades e vilas do Império (PAIVA, 1987). Como exemplo, à criação do Ato Adicional, considerado o instrumento mais importante na garantia da educação popular (PAIVA, 1987). Este ato descentralizava o ensino elementar, “transformando os Conselhos Provinciais em Assembleias Legislativa Provinciais, com competência para legislar” (PAIVA, 1987, p. 62), ou seja, garantia-se através de um ato legal a descentralização da organização da educação elementar, conquanto tais províncias não tivessem condições propícias para expandir esta educação nas suas regiões (PAIVA, 1987)

Por consequência, essa normatização não conseguiu “garantir uma escola de qualidade para todos, principalmente para adultos negros, indígenas e mulheres, o que facultou ao Brasil um índice de analfabetismo de 82% da população acima de cinco anos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109). Ao analisar com cuidado essa informação, conclui-se que uma grande parte da população pertencente às classes populares da sociedade não sabia codificar nem decodificar textos, o que me leva a entender que, mesmo sendo garantido pela constituição, “continuava a tradição da não preocupação com os demais níveis de ensino, ou seja, o desinteresse completo pela educação do povo [...]” (ZOTTI, 2004, p. 35).

Entretanto, no final do Império, com dificuldades, algumas províncias, mesmo que de forma restrita, trataram de criar algumas escolas elementares, Paiva (1987) inclusive, iniciaram a criação das escolas noturnas no país, Paiva (1987) observando-

se, com isso, um discreto aquecimento no que se refere à educação popular e, em particular, às iniciativas a que se refere a educação de adultos, cujo aquecimento estava ligado ao crescimento econômico do país Paiva (1987). Segundo Paiva (1987, p. 64), “tal crescimento esteve ligado às condições de prosperidade do país em geral e às condições econômicas, sociais e políticas de cada província”.

Ainda neste período, o primeiro diagnóstico da educação no Brasil em 1882 e a convocação do Congresso de Instrução foram importantes momentos para discutir a educação elementar no país (PAIVA, 1987). Este diagnóstico aborda “os problemas da obrigatoriedade escolar, da liberdade de ensino, da organização pedagógica, da formação de professores, das construções escolares e das despesas com o ensino público” (PAIVA, 1987, p. 76).

Dos debates advindos destes dois eventos, “deveria emergir a reforma que o século reclamava para os problemas do ensino popular, a fim de que pudéssemos alcançar os ‘países cultos’” (PAIVA, 1987, p. 76). Neste contexto, destaca-se o parecer de Rui Barbosa que despertava para a consciência de nossa defasagem no que se diz respeito à instrução pública (PAIVA, 1987). Outro importante aspecto a considerar na perspectiva da instrução popular, nos últimos anos de vigência do império, refere-se à formação dos “professores primários”. Outro aspecto “é o da educação da população adulta analfabeta; além dessas, sobressai a questão do ensino profissional” (PAIVA 1987, p. 74-75).

Com a Proclamação da República, em termos de educação popular não se estabeleceu, nas primeiras décadas, nenhuma mudança que pudesse se diferenciar da estruturação do ensino no período do Império, (PAIVA, 1987).

Igualmente na República, foi reafirmada, através do texto da Constituição de 1891, Paiva (1987) a descentralização da responsabilidade do ensino básico para as Províncias e Municípios, Paiva (1987) descentralização esta que já tinha sido contemplada na Constituição de 1834 e que, por falta de recursos e interesses, ocasionou uma continuação do atendimento precário para as amplas camadas populares Paiva (1987). Ou seja, as Constituições de 1834 e 1891 legitimaram uma autonomia dos municípios sobre a educação dos seus cidadãos, embora não se tenha garantido a estes municípios uma autonomia financeira e de recursos Paiva (1987). Sobre isso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) aponta que,

[...] mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Nesta perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) ainda complementa que até esse período “a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”, o que veio a ocorrer somente na década de 1940.

Em decorrência da I Guerra Mundial, houve no Brasil um considerável impulso industrial, ocasionando uma urbanização ou uma concentração populacional nas cidades em que as indústrias se desenvolviam (PAIVA, 1987).

Esse novo redimensionamento da economia de algumas regiões do país, consolidado após 1920, fez com que novas classes sociais, emergissem na sociedade brasileira, entre elas “a burguesia industrial, o proletariado e a classe média como forças político-sociais contrárias aos comandos das oligarquias cafeeiras, que entram em declínio no período de 1918 a 1930” (ZOTTI, 2004, p.69), o que também é reforçado por Paiva (1987, p.166), quando aponta que “não se tratava apenas de lutas entre grupos dominantes pela hegemonia política, mas também de lutas entre grupos ideologicamente antagônicos”, o que fez com que houvesse discussões acerca da educação.

A Revolução de 1930 instituiu Getúlio Vargas para governar o Brasil, acabando inicialmente com o domínio das oligarquias no poder. Ao fazer um recorte entre esta revolução e a estruturação educacional, a história nos diz que a luta era por uma “difusão do ensino técnico-profissional como meio de preparação de mão de obra qualificada para a indústria e o comércio” (PAIVA, 1987, p. 112). Também neste sentido, Zotti (2004, p. 87) contribui para compreendermos a forte relação entre o modelo econômico e o educacional no governo de Getúlio Vargas, “no contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai se fazendo necessária a um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural”.

Neste sentido, os primeiros anos do governo Vargas, são marcados por amplos debates nas esferas políticas e educacionais, que tiveram por objetivo discutir os rumos que “deveria ser dada à educação, tendo em comum a necessidade da

construção de um “novo Brasil” (ZOTTI, 2004, p. 88), tendo estes debates se estendido a novas organizações da educação de adultos.

Entretanto, após o Governo Provisório, ao contrário do que uma parcela da população acreditava, o governo de Getúlio Vargas, denominado de Estado Novo, ficou conhecido pela forma autoritária como presidente, apoiado pelo exército, governava (PAIVA, 1987). Logo, o país assiste “ao progressivo esmagamento dos movimentos políticos radicais e à perda da identidade dos grupos atuantes na Revolução de 30, através da promoção das alianças políticas e da negociação de cargos, comandada por um o executivo altamente centralizado” (PAIVA, 1987, p. 112-113).

Esta nova configuração do governo de Getúlio Vargas também tem seus reflexos no campo educacional, pois, segundo Paiva, “os debates são paralisados e, quando retornam, emudecem as correntes em luta (conservadores católicos e renovadores). Mesmo os temas centrais dos encontros se modificam substancialmente” (PAIVA, 1987, p.114).

Neste período, a estratégia utilizada pelo governo era de expansão do ensino elementar Paiva (1987), tendo em vista principalmente a população que morava nas áreas rurais e o desenvolvimento da educação profissional nas áreas urbanas Paiva (1987), e tinha por objetivo difundir as diretrizes e ideologias de um regime autoritário, corporificado no governo de Getúlio Vargas. Conforme os estudos de Paiva (1987, p. 132),

Pela primeira vez, a luta ideológica, através dos canais da educação, torna-se realidade clara no país, realidade essa que estará presente na vida educativa brasileira até nossos dias, permeando - mais que o ensino elementar destinado à infância – o ensino dos adultos, que adquire cada vez mais importância.

Na década de 40, o fim da II Guerra Mundial possibilitou que os ideais democráticos fossem aos poucos sendo reconstruídos no seio da população brasileira Paiva (1987). Associado a este fato, o fim do Estado Novo fez com que a alfabetização e a educação de adultos fossem percebidas, segundo Paiva (1987, p. 141), “como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos”.

Também nesta década, em atendimento aos apelos da UNESCO, foi lançada no Brasil em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, (PAIVA, 1987). Sobre essa Campanha, Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) enfatiza que “sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a educação de jovens e adultos”. Nesta perspectiva, a Campanha se estrutura para oferecer aos adolescentes e aos adultos atividades que ultrapassam os movimentos e processos de alfabetização Paiva (1987), mas englobam também “cursos de continuação e aperfeiçoamento, com a fundação de universidades populares, a utilização do rádio e do cinema como instrumentos da educação popular e a organização da biblioteca popular” (PAIVA, 1987, p. 188).

Em Pernambuco, Paulo Freire já vinha esboçando reflexões e princípios em relação à educação de adultos. Sobre esses princípios, Paiva (1987) acrescenta que,

Discute-se em Recife a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão, responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudos e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1987, p. 210).

Estes princípios ofereceram subsídios para a compreensão sobre a natureza política e social que envolve a educação de adultos, Paiva (1987). Este novo período e configurações, reverberam em acontecimentos, campanhas e programas para a educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000) aponta alguns destes programas:

Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura, Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Com o golpe militar em 1964, todos os programas que tinham como princípio a conscientização do educando segundo posicionamentos críticos ante a realidade foram extintos (HADDAD e DI PIERRO, 2000). O governo militar considerava os princípios e conteúdos destes programas inapropriados, neste sentido, o “Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. [...] os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Com a extinção dos vários programas, o então governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que tinha por objetivo alfabetizar os adultos, assim como difundir ideologias e interesses próprios de um governo militar, pois “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114).

Com a saída dos militares do governo, restaurando a democracia no Brasil, fica clara a impossibilidade de o MOBRAL permanecer neste novo cenário do país (HADDAD e DI PIERRO, 2000) ao qual “foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120). Os anos “posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 119).

Ainda segundo (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120),

[...] com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos

Em se tratando do histórico da Educação de Jovens e Adultos, não poderemos deixar de ressaltar a importância para as políticas da EJA da Conferência Internacional de Educação de Adultos- CONFINTEA. As CONFINTEAS vêm, ao longo dos anos, demarcando espaços, com representatividades, na discussão em âmbito internacional na educação de jovens e adultos.

A década de 90 até a atualidade vem sendo permeada de programas voltados para a educação de jovens e adultos, alguns extintos, outros em vigência, a saber: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC; Programa Alfabetização Solidária – PAS; Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR; Projovem Urbano; e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos na Bahia conta com os seguintes Programas: Programa Todos pela Alfabetização – TOPA; Tempo Juvenil Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos; e Tempo Formativo I, II e III. A Proposta Educacional de Atendimento aos Adolescentes de 15 a 17 anos tem como referência legal a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010, que preconiza no Art. 5º

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de quinze a dezessete anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário. (BRASIL, 2010, n.p.)

Neste sentido, ao historicizar a EJA, percebe-se que houve muitos avanços no que diz respeito às diretrizes, porém entende-se, que ainda faltam investimentos na formação continuada do professor para referenciar sua prática segundo as especificidades da EJA, além disso, percebe-se a necessidade de compreender os currículos da EJA segundo ancoragens culturais.

2.2 A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos

Ao fazer um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pode analisar que esta vem passando por profundas mudanças ao longo dos séculos, sendo a mais recente, o fenômeno da Juvenilização, caracterizado como uma progressiva presença de estudantes jovens no ensino noturno.

Este fato sinaliza para todos os envolvidos com esta modalidade de ensino a premência de reestruturações curriculares de novas incisões metodológicas Dayrell (2011), assim como uma necessidade de incorporar essa discussão aos momentos formativos dos professores, objetivando alargar seus conhecimentos sobre a cultura juvenil, tendo em vista os desafios advindos desta nova configuração da EJA. Conforme destaca Silva (2014),

Faz-se necessário afirmar que, nos últimos anos, o processo de mudanças chamado de “juvenilização” vem se intensificando e provocando alterações significativas na EJA. [...] Com isso, surgem novos desafios para educadores da EJA, aqui entendidos como professores, pedagogos e diretores que veem o ambiente escolar se modificando com novas formas de linguagem, aprendizagem, cultura e convívio (SILVA, 2014, p. 35).

Neste contexto de novos cenários para a Educação de Jovens e Adultos, vêm crescendo, nas últimas décadas, os interesses em pesquisas e estudos que abordam a temática das juventudes. Como singular contribuição, Pais (2003) planifica o cenário com considerações importantes que consubstanciam as discussões sobre as juventudes e as culturas juvenis. Reconhece as complexidades que permeiam os debates e compreensões sobre juventudes e culturas juvenis, Pais (2003) e trata nas suas discussões sobre a impossibilidade de definições unitárias e uniformes Pais (2003). Neste sentido, Pais (2003) expõe, nas suas discussões, uma abordagem trazida pela Sociologia da Juventude que divide as discussões em dois aspectos diferentes: a tendência geracional e a tendência classista. Na tendência geracional, a juventude é discutida à luz de uma dada geração,

[...] a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos que fariam parte

de uma “cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários (PAIS, 2003, p. 29).

Ainda segundo Pais (2003), a tendência classista, que tem um enfoque nas diferentes classes sociais, discute que,

[...] a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais. Isto é, nesta tendência, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais (PAIS, 2003, p. 29).

Entretanto, Pais (2003) ressalva para os cuidados com a rigidez das reflexões e análises no reconhecimento das juventudes considerando enfoques fechados, em definições de forma unívoca, pois, nas suas discussões, ele propõe que a compreensão do que é ser jovem e as culturas juvenis exigem olhares que passem por diferentes prismas, e conforme Pais (2003, p.35), é “necessário penetrar nos meandros do cotidiano dos jovens” e desvelar suas diferentes formas de vida, que estão presentes nos mais variados cotidianos de vida (PAIS, 2003), o que nos possibilita visibilizar as diferentes juventudes e culturas juvenis, dado que, à luz do pensar de Pais (2003), os jovens,

[...] se movem em diferentes contextos sociais, os jovens partilham linguagens diferentes, valores diferentes, vestem de maneira diferente, comportam-se de maneira diferente. As suas diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diferentes mapas de significação que orientam as suas condutas, as suas relações interindividuais, as suas trajetórias (PAIS, 2003, p. 76).

Coadunando com Pais (2003) sobre as diferentes formas como as juventudes se desvelam, Leiro (2004) aponta que,

[...] eleger a juventude como tema multidimensional requer refleti-la em sua significação específica e em distintas dimensões: trabalho, educação, comunicação, entre outros. No entanto, qualquer recorte específico é míope se desconsiderar o todo e seus nexos (LEIRO, 2004, p. 52).

Estas discussões abrem um desafio para as escolas começarem não só a perceber e conhecer os jovens da EJA, mas, com base neste conhecimento, ressignificar seu trabalho, tendo em vista as novas demandas. Na dinâmica do conhecimento do estudante pela escola, Pais (2003, p.76) acrescenta que “é impossível compreender as culturas juvenis sem entender o significado que, correntemente, os jovens dão às suas ações, às suas atividades quotidianas”, o que reforça a compreensão da impossibilidade de olhar apenas a juventude pelas lentes de uma cultura juvenil unitária (PAIS, 2003), a juventude está para além e deve ser explorada não apenas as “possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também e, principalmente, as diferenças sociais que entre eles existem” (PAIS, 2003, p. 29).

As muitas compreensões da sociedade que concebe a juventude apenas por um critério etário, como uma etapa transitória da vida, como um ciclo preparatório para a vida adulta são limitadoras de toda a sua diversidade mesmo tomando “as trajetórias dos jovens, os seus percursos de transição, somos necessariamente levados a considerar a juventude na sua diversidade” (PAIS, 1990, p.150).

Segundo Groppo (2000), as juventudes devem ser concebidas como uma categoria social, o “jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional” (GROPPO, 2000, p. 9-10). Abramo (2011) também colabora com esta discussão quando reflete que os atributos das juventudes são socialmente construídos “e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada” (ABRAMO, 2011, p. 41).

Tendo como referência este cenário, para dar conta da amplitude e complexidade que envolve a concepção de juventude, é necessário que a escola ultrapasse as fronteiras homogeneizantes que envolve sua compreensão e conceba a juventude segundo seus aportes históricos, sociais, culturais e econômicos, pois, ao contrário de ver os estudantes considerando sentidos e significados que eles dão aos seus cotidianos de vida, muitos professores da EJA ainda “[...] tendem a ver o jovem aluno segundo um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta” (DAYRELL, 2011, p. 54).

Este entendimento também é reforçado Arroyo (2011, p. 21) quando anuncia que a juventude “vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade [...]”. Esta concepção de juventude, ancorada nos aspectos socioculturais e econômicos, também é defendida por Groppo (2000), quando aponta que,

A juventude como categoria social não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade. Também é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais - como a de classe ou estrato social -, e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero (GROPPO, 2000, p.15).

O autor ainda ressalta que “a multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida”, (GROPPO, 2000, p. 19), afirma que a diversidade das juventudes tem como base as experiências socioculturais anteriores (GROPPO, 2000). Essa multiplicidade das juventudes, tratada por Groppo (2000), também é evidenciada por Fraga (2003, p. 11), quando anuncia que “as diferenças de condição social, raça, etnia e gênero atravessam também esse grupo etário; a maneira e a forma de vivenciar essa fase da vida variam enormemente”.

Nesta medida, a construção do olhar plural sobre a cultura juvenil permitirá à escola conceber e conhecer o jovem sob a luz das diferenças existentes entre suas formas de ser e viver do jovem, uma vez que os posicionamentos dos estudiosos supracitados convergem para a importância de conhecer o jovem segundo seus meios sociais de origem, revelados na atual realidade vivida pelas escolas da EJA. Isso significa dizer que este jovem necessariamente precisa ser percebido dentro do espaço escolar assim como para além dos muros da escola.

Geradas pelo desconhecimento, pesquisas mostram que os debates escolares sobre a juventude geralmente são numa perspectiva negativa permeando as discussões em torno das indisciplinas, na falta de respeito, na irresponsabilidade e na rebeldia, segundo Dayrell, (2011). Este estudioso preconiza que a escola deve conhecer e se aproximar das variadas formas de ser jovem, o que pode despertar nela um debate fecundo sobre juventude e sobre currículo no trabalho com a cultura juvenil ao invés de “construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens” (DAYRELL, 2011, p. 55).

Na busca por conhecer os jovens e suas realidades, Arroyo (2011, 2012) e Dayrell (2011) defendem a ideia de que estes conhecimentos devem partir de estudos sobre o contexto político, econômico, social e cultural em que o Brasil está inserido. Ressaltam também que os cenários vividos pelas escolas da EJA atualmente são um reflexo dos contextos socioeconômicos que atingem, de forma perversa e excludente, os jovens da EJA, que, na sua maioria, são oriundos das camadas populares da sociedade brasileira, o que reforça ainda mais a certeza de os estudantes precisarem ser concebidos como sujeitos sociais.

Isto posto, a escola precisa começar a entender quem são estes estudantes reais (ARROYO, 2012), endurecidos precocemente pela vida, que adentram os cenários escolares da Educação de Jovens e Adultos. Arroyo (2012) nos instiga a pensar sobre os estudantes que compõem esta nova configuração da EJA, quando afirma que “às escolas públicas vão chegando outras vidas e outros alunos. O que trazem de diferente? Trazem outras vidas e outros corpos. Mais precarizados, mais vulneráveis” (ARROYO, 2012, p. 25).

Esta precarização (ARROYO, 2012), que se entrelaça com as carências escolares, se corporifica em trajetórias de fracassos escolares, em ausência de perspectivas para a vida, em desempregos, em cenários de violências que acometem os jovens atualmente, segundo Arroyo (2011), acabando por definir de forma desumana e desigual o futuro destes estudantes. Sobre essas condições desumanas, Arroyo (2004) provoca a refletir e conhecer os contextos que muitos destes jovens vivenciam,

[...] na medida em que nos aproximamos dos educandos e suas tensas trajetórias humanas e escolares, alguns pontos se impõem à nossa sensibilidade educativa: a dificuldade de controlar seus tempos de sobrevivência e trabalhar, de lidar com a vida nos campos e nas cidades. A dificuldade de articular esses tempos do viver com os tempos de escola, com a pontualidade, a frequência, o estudo, os para-casa, as repetências, a defasagem. Os milhões de adolescentes, jovens e adultos populares que abandonam os tempos de escola premidos pelo tempo do trabalho e da sobrevivência mostram as tensas relações entre esses tempos. Os milhares que voltam ao ensino noturno, a EJA, revelam as múltiplas tentativas de reencontrar tempos tão desencontrados. (ARROYO, 2004, p. 23).

Ao refletir sobre as graves questões que apontam Arroyo (2004), esses jovens vão sendo aos poucos descortinados e estereótipos tão presentes em todos nós, vão sendo desconstruídos. Neste sentido, de conhecimentos dos estudantes, trago para o corpo deste texto uma breve explanação de informações e dados que me ajudaram a perceber, o fenômeno da Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, bem como a compor uma parte dos cenários dos estudantes que se encontram nas salas de aula da EJA, da escola escolhida para desenvolver esta investigação.

Para a identificação deste fenômeno no espaço *lócus* de pesquisa, durante a pesquisa exploratória, foi feito um levantamento, através dos dados de matrícula dos alunos da EJA, em que se pode perceber a relação⁷ entre a quantidade de estudantes e as décadas de nascimentos dos matriculados na EJA no turno noturno em 2014 e 2015 (ver tabela a seguir).

Tabela 03 - Relação entre quantidades de estudantes matriculados na EJA por décadas.

<i>Década</i>	<i>Quantidade de Estudantes em 2014</i>	<i>Quantidade de Estudante em 2015</i>
<i>Década de 50</i>	02	01
<i>Década de 60</i>	08	06
<i>Década de 70</i>	19	17
<i>Década de 80</i>	41	35
<i>Década de 90</i>	100	129
<i>Total</i>	170	188

Fonte – Elaboração Própria tendo como referência a pesquisa exploratória

Os dados me provocaram a fazer algumas considerações no que diz respeito ao fenômeno da Juvenilização na escola *lócus* de pesquisa, a saber:

1. Houve crescimento de matrículas na EJA em 10% no ano de 2015;
2. O crescimento localizou-se na década de 1990, o que significa que mais estudantes jovens foram matriculados na EJA; e
3. Houve decréscimo de estudantes matriculados na EJA, nascidos entre as décadas de 50 a 80.
4. Tendo como referência estas informações, comprovamos que o fenômeno da juvenilização vem crescendo na escola pelo aumento de número de

⁷Dados retirados da pasta individual dos alunos matriculados na EJA de uma escola da Rede Estadual de Ensino/Bahia em 2014 e 2015. Essa tabela compõe o texto intitulado Políticas públicas: um olhar no processo de juvenilização da educação de jovens e adultos na Bahia, que tem como autoras Ana Célia Dantas Tanure e Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira, na ocasião do IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, em 2015.

jovens matriculados entre os anos de 2014 e 2015, associados ao decréscimo de matrícula nas décadas de 50 a 80.

Entretanto, apenas os dados quantitativos, apesar de me possibilitarem sair de uma constatação empírica e confirmar o fenômeno da juvenilização da EJA nesta escola, não foram suficientes para tecer algumas considerações e suposições acerca de alguns motivos que levam os estudantes a migrar do ensino diurno para o noturno, optando ainda pela Educação de Jovens e Adultos, porque na grande maioria das escolas, são ofertadas aos estudantes do noturno, para concluírem a Educação Básica, as opções do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio (conclusão em três anos) ou a EJA, Eixo VI e Eixo VII (conclusão em dois anos). Daí a explicação da preferência dos estudantes pelo curso da EJA. Mas por que os jovens estão migrando para os cursos noturnos nesta escola?

Para responder à minha inquietação, durante a pesquisa exploratória busquei instrumentos, registros, observações assistemáticas e conversas informais (a princípio sem rigor metodológico) no âmbito da escola, que pudessem apontar alguns caminhos para compreender em parte o processo de juvenilização pelo qual vem passando a EJA. À primeira vista, temos pistas já concretas para essa resposta, que é a complexidade advinda de questões sociais e econômicas mais amplas, que trazem sérias e graves implicações para estes estudantes. Além desta questão, outros aspectos foram ressaltados, a saber⁸:

Em primeiro lugar, percebe-se uma dissonância entre o ensino do diurno e os objetivos mais imediatos de vida destes estudantes, que se resume apenas em uma única palavra - trabalho. A forma como as atividades do diurno é organizada no que diz respeito aos horários das aulas, às tarefas e trabalho extra escolar, à própria dinâmica e movimento da escola, à forma como estão organizados os processos de ensino e aprendizagem do diurno não deixam margens para os estudantes trabalharem. A opção pela matrícula no noturno é condicionada principalmente à necessidade de trabalho. Em segundo lugar, as demandas de trabalhos precisam de um curso que possibilite concluir sua escolarização em um tempo menor, daí a preferência pela EJA.

Outro fator que tem uma ocorrência muito forte é que esses jovens necessitam trabalhar para obter seus provimentos financeiros para dar conta das suas

⁸Essas informações foram coletadas durante a pesquisa exploratória, utilizando os registros do Conselho de Classe das turmas de EJA do ano de 2015.

necessidades ou porque são arrimos de família ou por já assumiram responsabilidades de pais e mães. Desta forma, quanto mais rapidamente concluírem seus estudos, mais rapidamente terão oportunidade de obter melhores proventos financeiros. Em relação a esse aspecto, Branco (2011, p. 131) contribui com seus estudos quando acrescenta que “empurrados pelas estratégias de sobrevivência pessoal/ ou familiar, os jovens se sentiriam instados ou se veriam compelidos a “precocemente” exercitar a procura por ocupação”. Em terceiro lugar, em alguns casos, o retorno para a escola se deve à exigência da empresa em que esse jovem está empregado com o objetivo de melhorar sua qualificação para atender melhor às suas demandas.

Em quarto lugar, destaca-se os alunos com defasagem da idade em relação à série, que automaticamente ficam apartados da dinâmica do diurno, provocando desconforto nos estudantes, suas contínuas repetências fazem com que este sujeito fique cada vez mais distante dos interesses do restante da turma. E por último, em muitas das situações, os alunos repetentes, são orientados pela própria família a buscar a EJA.

Por fim, outro motivo que leva o estudante a buscar a EJA seria fechar um ciclo de escolarização que está incompleto, devido a contextos excludentes, gerados pelos próprios percursos da vida Arroyo (2011), mas também construídos pelo próprio cotidiano escolar de muitas escolas do nosso país: currículos inadequados, estratégias didáticas que não se aproximam dos contextos das culturas juvenis dos estudantes, planejamentos que desconsideram os saberes e as ricas experiências dos jovens e aulas ausentes de diálogos e de diversas formas de interações entre estudantes e docentes. Sobre essa questão, Arroyo (2011, p. 24) acrescenta que “a visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena”.

Assim, há uma premência de se reinventar a escola segundo esta nova configuração da EJA, neste sentido, Candau, (2010, p. 13) aponta que “os processos educativos se desenvolvem segundo diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida”. A realidade acima citada tenciona para que a escola busque novos cenários principalmente no que se refere aos currículos e às estratégias didáticas, pois os jovens que se apresentam na EJA não são apenas representação de um grupo etário,

eles se definem, sobretudo, pelas suas representações sociais manifestadas, construídas e reconstruídas na sociedade, na escola e na sua comunidade de origem do município de Conceição da Feira.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS:

Nexos de relações 

A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaira. Mas a cidade não corta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito no ângulo das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras.

Calvino, 1990

O passado da cidade de Zaira está impresso em cada detalhe descrito neste fragmento por Ítalo Calvino (1990). Zaira embebe-se e restabelece recordações com seu povo para construir, reconstruir e dilatar seus espaços. Ela não se materializa apenas pela arquitetura aparentemente descrita em cada prédio, em cada rua, em cada detalhe, mas também pela sua arquitetura imaginária construída pelas conexões estabelecidas entre os sujeitos seus espaços, pelas conexões das interlocuções de seus indivíduos entre o passado e o presente.

Desta forma, as singularidades de Zaira, emanadas do seu contexto histórico, social e cultural, entalhadas nas linhas da mão, fazem dela uma cidade única, pois cada ângulo das ruas, sinuosidades das grades das janelas, riscados e arranhões

fazem com que as arquiteturas marquem de forma extraordinariamente genuína o nexos entre a cidade, seus diferentes contextos, seus sujeitos e suas representações sociais. Assim como em Zaira, cidade imaginária, este nexos de relações entre sujeitos e contextos históricos é indagado e examinado por olhares que buscam interpretar e aproximar as arquiteturas o mais próximo da subjetividade dos sujeitos e de suas realidades.

Ao fazer uma analogia com a cidade de Zaira, nas últimas décadas, nas sociedades atuais, em decorrência de transformações econômicas, sociais e culturais, as investigações no campo da educação, subsidiadas por interlocuções de outros campos de estudos, vêm requerendo cada vez mais que as realidades sejam interpretadas pelo viés da pluralidade, pois a realidade é construída socialmente, “não emerge de leis naturais ou históricas abstraídas da atividade humana. Esta compreensão implica o entendimento de que o sujeito é intrinsecamente social, sendo construído nas relações. [...] sendo criado e recriado continuamente” (DOS SANTOS COSTA, 2009, p. 135).

Neste sentido, nos cotidianos escolares, os processos simbólicos que se constroem e se reproduzem na interação educativa não ocorrem no vazio social, se constituem em movimentos de aproximações, interações, abandonos e reprodução das arquiteturas subjetivas e plurais dos sujeitos e de suas realidades, conforme Mazzotti, (2008, p. 20), que nos aponta que os cotidianos escolares precisam “adotar “um olhar psicossocial” de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social”.

Assim, nesta investigação, as construções teóricas advindas deste trabalho são consubstanciadas em realidades socialmente construídas, por percepções subjetivas, individuais e sociais dos sujeitos pesquisados, situados em realidades reveladoras de pertencimentos históricos, sociais e culturais diversos, o que aponta para a necessidade de discutir “o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados”, segundo Canen (2010, p. 175), principalmente na superação de desafios e preconceitos das realidades contrárias a uma cultura hegemônica, emanadas de “Outros Sujeitos⁹” presentes no cotidiano escolar, conforme Arroyo

⁹Termo cunhado por Miguel Arroyo em seu livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*.

(2014, p. 25), “tempos/espacos em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiencas sociais, polticas de resistncia, [...] outros saberes e identidades”.

Daí a necessidade e a urgência em desvelar as representações sociais dos estudantes que compõem a escola, presentes nas salas de aulas da EJA, e entender as acepções que eles atribuem à escola, ao currículo, à juventude e à cultura juvenil, segundo Moreira e Tadeu (2011), a ideia de cultura está diretamente imbricada à ideia de grupos e classes sociais, o que faz com que a cultura seja entendida como um terreno de disputas pela manutenção ou superação das classes sociais (MOREIRA e TADEU, 2011). Isto posto, o currículo não pode ser convencionado como algo a ser transmitido, rígido e predeterminado, mas um território de criação, contestação e transgressões culturais (ARROYO, 2013a), (MOREIRA e TADEU, 2011).

Neste sentido, este capítulo tem por objetivo discutir a importância da compreensão e interpretação das representações sociais dos estudantes como forma de analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

3.1 As Representações Sociais como desvelamento das realidades

As representações sociais se constituem neste trabalho como um componente basilar para a interpretação dos imaginários, dos significados, das interpretações e análise dos fatos, elementos e atitudes, dos posicionamentos dos estudantes que, direta ou indiretamente, acabam trazendo implicações para a educação, para todo o cotidiano escolar e, conseqüentemente, para o currículo e para a prática dos professores em sala de aula.

Sendo assim, ao investigar as RS dos estudantes sobre currículo e juventude, o desejo é de analisar quais representações sociais estão inseridas nas respostas dadas pelos estudantes a respeito de currículo e juventude.

Neste contexto, determinadas expressões e estilos de vida, as diversas formas de se comunicar, as preferências por determinados tipos de dança e música ou a simples imagem de um boné e o que esse adereço representa para os estudantes podem ser reveladoras de valores, ideias, crenças, podem desvelar as diferentes

formas de construir e interpretar os diferentes cotidianos em que se inserem os estudantes.

Para respaldar este estudo, trazemos para o campo desta investigação a noção de representação social fundamentada nos estudos do psicólogo social francês Serge Moscovici, considerado o precursor da Teoria das Representações Sociais¹⁰, quando inseriu e discutiu o conceito de representação social em seu estudo publicado na França em 1961, intitulado ***La Psicanalyse: Son image et son public***. No seu estudo, Moscovici (2012, p. 10) ressalta que as representações sociais são “[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano”. Em acréscimo, Moscovici (2012, p. 40) aponta que as representações sociais são “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, e pressupõem representações”.

Para compreender melhor as RS, faz-se necessário tecer algumas considerações em relação a esta teoria. Inicialmente, é importante anunciar os imbricamentos que os estudos de Moscovici (2012) tinham com a corrente do pensamento sociopsicológico. Esta corrente vem se contrapor à corrente do pensamento anteriormente dominante, o “comportamentalismo, e, mais recentemente, por um cognitivismo não menos reducionista e, durante todo esse tempo, por um individualismo extremo” (MOSCOVICI, 2012, p. 11). Partindo desta compreensão, o autor reconhece, em seus escritos, que a construção da teoria da representação social não se originou de um vazio teórico. Assim, os estudos de Durkheim, Moscovici (2012), no que diz respeito à formulação e discussão do “conceito de representações coletivas”, abriram possibilidades para Moscovici (2012) fazer uma releitura para a composição da teoria das representações sociais.

Segundo Moscovici (2012), Durkheim empreendeu um esforço para posicionar a sociologia como uma ciência autônoma, o que fez com que Durkheim defendesse “uma separação radical entre representações individuais e coletivas e sugerir que as primeiras deveriam ser o campo das psicologias, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia” (MOSCOVICI, 2012, p. 13). Segundo Moscovici (2012, p. 14), toda a sociologia dos estudos de Durkheim é “consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que

¹⁰ Termo cunhado por Serge Moscovici, psicólogo social francês.

podem conservar, ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração”, o que nos leva a compreender o caráter de conservação e manutenção da sociedade através das representações coletivas. Moscovici (2012, p. 15) enfatiza o caráter das “representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo”. Entretanto, Moscovici (2012, p. 15), “esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas na sociedade moderna”.

Sobre esta questão, Mazzotti (2008, p. 22) acrescenta que os princípios estáticos, fixos das representações coletivas de Durkheim não se adaptam “ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações”.

Os estudos de Durkheim, foram essenciais na construção de lastros para os estudos de Moscovici (2012). Moscovici (2012) buscou compreender e interpretar os cotidianos segundo olhares dos indivíduos plurais, que experimentam “processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social”. (MOSCOVICI, 2012, p. 20). A noção do social, originada de Moscovici, busca a especificidade e a construção de um conceito psicossocial “na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época” (MAZZOTTI, 2012, p. 22).

Nesse viés, para Moscovici (2012), as RS resultam de processos que envolvem os mundos interiores e os mundos exteriores segundo Guareschi e Jovchelovitch (1995). Estes fenômenos, segundo estes autores, estão imbricados com as Teorias das Representações Sociais, deste modo,

O fenômeno das representações sociais e a teoria que se ergue para explicá-lo dizem respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque como sujeitos sociais, eles se empenham em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social. (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 1995, p. 20).

Nesse viés, é através das RS que os sujeitos dão sentido ao mundo, que envolvem afetos, emoção e construção de saberes sociais, se constituem nas interações com os indivíduos segundo realidades sociais complexas (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 1995), consubstanciadas nas ruas, em escolas, nas igrejas, nos meios de comunicação, nas famílias, nos grupos de trabalhos de lazer e em tantos outros contextos.

Numa perspectiva de buscar uma compreensão sobre a constituição das representações sociais, Moscovici (2012, p. 21) ressalta que as “representações são sempre o produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específica a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influencia social”. Neste contexto, Moscovici (2012, p.21) acena com um conceito de representação social como sendo,

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidades, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Nesta continuidade, para fomentar as discussões sobre as representações sociais, Moscovici (2012, p. 17) ressalta que os meios de comunicação de massa “geraram tanto novas possibilidades para a circulação de ideias, como também trouxeram grupos sociais mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento”. Nas suas discussões, o autor ressalta a importância da comunicação como um fator que potencializa a estruturação e a organização das representações sociais, “são tanto conformadas pelas influências comunicativas [...] como, ao mesmo tempo, servem para tornar a comunicação possível” (MOSCOVICI, 2012, p. 22).

Em consonância com Moscovici (2012), Jodelet (2001, p. 28) também enfatiza o postulado da comunicação, quando considera que “a comunicação social, sob seus aspectos inter-individuais, institucionais mediáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento social”. Nesta centralidade, Guareschi e Jovchelovitch (1995, p. 20) apontam que, nas sociedades atuais, cada vez mais complexas, “a comunicação cotidiana é em grande parte

mediada pelos canais de comunicação de massa, e representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre as quais ações são definidas e o poder é ou não exercido”. Ainda sobre a essencialidade da linguagem para os sistemas de representações sociais, Pedra (1997, p.90) sublinha que,

A linguagem é condição essencial para a comunicação social e, por isso mesmo, é também uma das formas privilegiadas pelas quais as representações se exteriorizam no cotidiano das relações inter-humanas. Tal exteriorização se dá pela utilização de alguns recursos linguísticos e paralinguísticos utilizados quando se enuncia uma informação ou se expõe uma opinião.

Estes processos comunicativos, que se configuram no cotidiano, são carregados de representações sociais, pois “circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais” (JODELET, 2001, p. 17). Corroborando Jodelet (2001), Klein (2006, p. 83) aponta que as representações sociais são “criadas pelas pessoas e grupos no decurso da comunicação e da cooperação. Tendo como base esta criação, ganham mobilidade social, circulam, convergem, divergem, permitindo que novas representações surjam e antigas sejam superadas”. Estas interações sociais, segundo Mazzotti (2008, p. 21)

[...] vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam a dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas.

Assim, as discussões sobre as representações sociais, contempladas por Moscovici (2012), Mazzotti (2008), Klein (2006), Jodelet (2001) e Pedra (1997), são fundamentais para a compreensão do cotidiano escolar e, mais precisamente, para a compreensão crítica sobre o currículo escolar, refletindo as representações sociais constituídas nos contextos sociais.

Nesta lógica, o currículo abriga muito mais do que uma simples relação de conteúdos, “selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos põe em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais, não somente aquelas elaboradas pelos grupos dominantes” (PEDRA, 1997, p. 60), o que leva a

compreensão de que o currículo escolar deve representar as marcas culturais daquela comunidade escolar.

Nesta conjuntura, o currículo da escola lócus desta pesquisa, inserida no município de Conceição da Feira - BA, é carregado de representações sociais, o que faz com que os discursos e mensagens dos estudantes a respeito do currículo e juventude revelem estas representações sociais, a exemplo de falas e posicionamentos em relação ao uso do boné, dos gostos musicais, dos adereços e vestimentas usados pelos estudantes da EJA. Por conseguinte, as formas de nomear, de perceber e de se posicionar ante uma situação, de estabelecer relações com outros fatos, de exercer posturas de julgamentos e avaliações de fatos ocorridos, de determinar ações futuras decorrem destes “universos consensuais”, segundo Mazzotti (2008), construídos durante o percurso de vida dos estudantes.

Nesta conjuntura, o indivíduo, mesmo que inconscientemente, entrelaça suas relações pelas representações sociais derivadas e construídas nos contextos sociais, que são fundamentais para a constituição das identidades dos grupos. Sobre este aspecto, Klein (2006) acrescenta que as ideias que circulam no cotidiano dos indivíduos e que são disseminadas pela linguagem passam a ocupar um lugar na memória coletiva deles, desta maneira, “as experiências passadas não são ideias mortas, mas desempenham um papel ativo, penetrando e modificando as atuais experiências e ideias” (KLEIN, 2006, p. 83).

Nesta compreensão, os indivíduos não são pasteurizados ante as realidades sociais vividas e por eles experienciadas, seus comportamentos e formas de interpretar os contextos sociais não se originam de construções de condutas, posturas e pensamentos solitários, conforme reflete Gómez (1998a),

O mundo real não é um contexto fixo, não é apenas nem principalmente o universo fixo. O mundo [...] é hoje, mais do que nunca, uma clara construção social em que as pessoas, os objetos, os espaços e as criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração.

Existem múltiplas realidades, como existem múltiplas formas de viver e dar sentido à vida desde as peculiaridades espaciais e temporais que rodeiam a vida de cada indivíduo e cada grupo. Enfim, existem tantas realidades, como versões da realidade, quantas representações subjetivas que se elaboram sobre as múltiplas formas de viver. (GÓMEZ, 1998a, p. 59).

Respalhada no entendimento de Gómez (1998a), sobre a construção social dos diversos contextos da sociedade, compreendo que a construção do contexto escolar é resultado das interações e entrelaçamentos dos sujeitos históricos, sociais e culturais, o que significa dizer que a construção do contexto escolar não se enquadra em características únicas, rígidas, fixas e imutáveis.

Assim, são as pessoas e os grupos sociais com suas múltiplas representações sociais que configuram os cenários dos contextos escolares. Isso significa dizer que nós “nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 33), uma vez que a constituição dos indivíduos não se processa em vazios sociais, (MOSCOVICI, 2012). No auxílio deste entendimento, Jodelet (2001, p. 17) acrescenta que “[...] compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos, às vezes convergindo; outras divergindo para compreendê-lo, gerenciá-lo ou afrontá-lo. Por isso, as representações sociais são tão importantes na vida cotidiana”.

Nesta ótica, os sujeitos não são moldados previamente, estão em constantes movimentos de elaboração e reelaboração de significados, com respaldo em contextos sociais e culturais, segundo Dos Santos Costa (2009). Nesta compreensão, “todos os universos socialmente construídos se modificam, sendo transformados pelas ações concretas dos seres humanos, bem como a realidade social é definida pelos sujeitos sociais” (DOS SANTOS COSTA, 2009, p. 135). Assentada nesta conjectura, Dos Santos Costa (2009) acrescenta que a cultura é um conjunto de significados, construídos e partilhados socialmente, cujos significados “só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação” (DOS SANTOS COSTA, 2009, p. 135).

É interessante chamar atenção no sentido de que as representações sociais, relativas aos cenários individuais ou de grupos, apresentam-se por muitas vezes de forma sutil, elas se manifestam através de olhares, de palavras, de atitudes, de silenciamentos (PEDRA, 1997). A este exemplo, Pedra (1997, p. 91) discorre que “a ênfase posta em uma palavra [...] indica, de forma sutil, o que o locutor considera essencial [...] e, com certeza, remete ao sistema de crenças que está utilizando”. É pela compreensão e interpretação destas manifestações que se passa a conhecer os valores, os sistemas de crenças expressam representações sociais da realidade vivida (PEDRA, 1997).

Desse modo, pode-se afirmar que o currículo escolar é um espaço de representações sociais por este ser um artefato histórico, social e culturalmente construído (MOREIRA e TADEU, 2011), o que demanda escolhas e seleção de conhecimentos e práticas que refletem as representações sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens da escola.

3.2 Escolas como espaço sociocultural: breves reflexões sobre as culturas juvenis no currículo

Os mais diversos grupos socioculturais - movimento negro, movimento de mulheres, dentre outros nas últimas décadas, vêm exercendo pressões na sociedade, no que tange a reconhecimentos e conquista de direitos e espaços no âmbito da sociedade, conforme Candau (2011, p. 332), sendo as questões expostas “múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural”. Em consequência, discussões diferenças culturais já fazem parte dos cenários globais e, de forma bastante acentuada, dos cenários nacionais.

Estas discussões se inserem também na educação, Forquin (1993) na medida em que a escola é chamada a considerar os contextos de uma sociedade cada vez mais imersa em conjunturas culturalmente plurais, o que é confirmado por Forquin (1993, p. 10), quando aponta que “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais, dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade”.

Isto exerce uma tensão no âmbito da escola principalmente em práticas enraizadas pela lógica de uma cultura dominante, pasteurizada e uniforme, “construída fundamentalmente pela matriz político-social e epistemológica da modernidade”, (CANDAU, 2011, p. 332), o que, na grande maioria das vezes, ocasiona indiferença às práticas sociais que não se encaixam nos padrões homogêneos de culturas e, por não se encaixarem, automaticamente, são

subalternizadas, excluídas e vistas como elementos que não são legitimados pelo currículo (ARROYO, 2013a; MUNANGA, 2005 ; GOMES, 2002).

Entretanto, julgo importante ressaltar neste trabalho que, além do currículo, existem no espaço escolar outros elementos de fundamental importância na contemplação e tratamento das diferenças culturais, conforme Dos Santos Costa (2012a, p. 134), “o projeto político-pedagógico, [...], os materiais didáticos, o modelo organizativo da equipe diretiva etc.”, que também são componentes desafiadores e fundamentais em um processo de ensino e aprendizagem voltado para a interpretação e discussões das diferentes representações sociais que emergem nos cenários escolares, ou seja, processos de ensino e aprendizagem voltados para o reconhecimento de diferentes culturas juvenis (DOS SANTOS COSTA, 2012).

Entretanto, nesta perspectiva de reconhecimento das diferentes culturas, Candau (2012, p. 92) acrescenta que uma educação intercultural favorece “a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Neste contexto, ganham ecos nas vozes Moreira e Candau (2014); Candau (2012); Canen (2010); Gomes (2002); Munanga (2005) e Dayrell (1996), a importância e a urgência de serem conhecidas as diferentes culturas juvenis, constituídas segundo seus contextos socioculturais.

Estes estudiosos discutem e sinalizam para a urgência do reconhecimento das diferenças culturais como constituintes do currículo escolar. De forma mais enfática, apontam para a necessidade de o currículo ser um espaço em que crianças, jovens, adultos e idosos, das diversas etnias, gênero e culturas, tenham seus diferentes¹¹ pertencimentos reconhecidos nos cenários materializados no espaço escolar Moreira e Candau (2014); Candau (2012); Canen (2010); Gomes (2002); Munanga (2005) e Dayrell (1996). Ainda na perspectiva do reconhecimento cultural, Gomes (2002, p. 21), em suas reflexões, nos convida a pensar a escola como uma instituição “formadora não só de saberes escolares como também, sociais e culturais”.

Também sobre esta questão, Munanga (2005, p. 17) chama a atenção no sentido de que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade

¹¹Diferença aqui entendida, segundo o conceito de Candau (2011, p.336). As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais.

entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Esta cultura discriminatória, perpetuada nas escolas por mecanismos que reforçaram a negação do outro Munanga (2005), eleva a “necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (CANEN, 2010, p. 175).

Acrescentando a estas reflexões, Dayrell (1996, p. 136) reflete que “analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leve em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano [...]”. Portanto, a escola necessita ser compreendida e decodificada por suas representações sociais que se reverberam nos entrecruzamentos cotidianos dos sujeitos (DAYRELL 1996), pois,

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 1996, p. 137).

A este respeito, uma reestruturação curricular, tendo em vista as diferentes culturas juvenis, como já falado anteriormente, perpassa por questões que têm implicações e desafios diretamente no trabalho do professor, pois o professor, assim como os estudantes, são sujeitos históricos, sociais e culturalmente construídos Dos Santos Costa (2012a), o que origina formas de intervenções junto aos estudantes, implicações na elaboração e desenvolvimento dos planejamentos e posicionamentos ante as questões que permeiam o cotidiano escolar, conforme Dos Santos Costa (2012a, p. 135), sendo o professor um sujeito sociocultural, suas percepções “sobre o contexto social dentro e fora da classe escolar influenciam sua conduta. Seu estilo na sala de aula está determinado pela forma como precede o conhecimento” e o mundo. Nesta conjuntura, a organização das práticas pedagógicas dos professores é persuadida e implicada pelos seus conhecimentos inerentes não só pela sua disciplina, mas pelas suas crenças, valores e representações sociais (DOS SANTOS COSTA, 2012a).

Uma dessas implicações se centraliza na discussão, seleção e organização dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Sabemos que muitos professores, pelos próprios processos formativos em que são constituídos, hierarquizam nos currículos os conteúdos construídos cientificamente pela humanidade, deixando para segundo plano ou de forma esporádica as discussões culturais (CANDAU, 2012). Em relação aos conteúdos selecionados pelos professores, Candau (2012, p. 58) analisa que, “[...] a identidade docente tem estado fortemente ancorada no domínio de um conhecimento específico no qual o/a professor/a é considerado/a a especialista”. Neste sentido, o domínio dos conteúdos específicos de sua disciplina, possibilitou ao professor, segurança no desenvolvimento dos conhecimentos necessários para o currículo escolar Candau (2012)

Entretanto, a contemporaneidade dos debates das questões curriculares aponta para a necessidade de a escola tencionar e desconstruir o currículo prescrito ideologicamente e culturalmente homogeneizante, que não oportuniza a ressignificação dos conhecimentos segundo os contextos culturais reais de vida dos estudantes (APPLE, 2006), (ARROYO, 2013a), (CANDAU, 2012), (MUNANGA, 2005).

Os estudos percussores de Apple (2006, p. 41), para muitas investigações, acrescentam que “discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em sala de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo”. Usando uma linguagem rica em metáforas, Apple (2006) nos leva a pensar que as composições curriculares presentes na sala de aula não são destituídas de neutralidades, de representações sociais, de intenções e por isso demandam discussões curriculares mais densas e imbricadas com os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, conforme Apple (2008. p. 51), que “enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Apple (2008) provoca a pensar que, ao discutir sobre currículo, necessariamente estamos imbricados com reflexões acerca de posicionamentos políticos frente ao conhecimento, às relações de poder, aos embates ideológicos, às construções, reproduções e destituições de representações sociais construídas pelos indivíduos, segundo vários contextos sociais. Neste sentido, há um movimento de escolhas por parte da escola, do professor, que não são destituídas de neutralidades, mas sim de posicionamentos de natureza política, mesmo que o professor não tenha

consciência dela, no que se refere às concepções, aos planejamentos, aos conteúdos, as estratégias, aos processos avaliativos, entre outros, na dinâmica escolar.

Destarte, ao desconstruir um currículo prescrito em um movimento contra hegemônico, demarcado por incursões em territórios sociais e culturais diversos, a escola e, principalmente, o professor não estão fazendo escolhas aleatórias como se estivessem conversando sobre amenidades, sobre o “tempo”, como nos fala Apple (2006), mas, sim, o professor está fazendo escolhas, segundo posicionamentos políticos a favor das classes populares, de sujeitos subalternizados que, constantemente, vivenciam histórias de negações identitárias e fortes processos de exclusões na sociedade (ARROYO, 2013b, 2014), (MUNANGA, 2005)

Os estudos de Freire (1981, sem paginação) são precursores e embaixadores das discussões, quando refletem que “os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pelas ideologias dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte”.

Nesta acepção, é imperativo que os currículos reconheçam as diversas culturas de seus estudantes, o que, para muitas escolas e docentes, este reconhecimento se constitui em dificuldades de diversas naturezas, muitas delas resguardadas e norteadas pelas representações sociais dos professores e demais sujeitos da comunidade escolar. Dadas estas dificuldades, devem ser pauta, nos diversos momentos formativos, as discussões e interpretação sobre as concepções de juventudes, currículo e culturas juvenis constituídas segundo seus contextos históricos, sociais e culturais, na busca de caminhos para se entender “como o cruzamento de culturas, conhecimentos e saberes, que têm sido trabalhados nas diferentes disciplinas que hoje, conformam o currículo de nossas escolas de ensino básico” (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 15).

Estudos de Freire (2014) a sobreposição de uma cultura homogeneizante, em detrimento das culturas forjadas no interior das classes populares, conforme Freire (2014, p.205), “desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural¹² é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes, sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

¹²“Invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido”. Conceito cunhado por Paulo Freire, extraído do livro *Pedagogia do Oprimido*.

É nesta conjuntura que Freire (1971) nos inquieta a esse respeito, quando reflete sobre a necessidade de os professores iniciarem os seus trabalhos segundo as realidades que os estudantes têm dos cotidianos, das suas experiências de vida e formativas através da relação dialógica entre docentes e discentes, pois os processos de negação da cultura do outro (ARROYO, 2013a), (FREIRE, 1971), (MUNANGA, 2005) se dão, também de forma subliminar no campo das representações sociais. Freire (1971) ainda sinaliza para os perigos da sobreposição das culturas, o que inviabiliza, fere as trocas de conhecimento e experiências de forma horizontal, em que professores e estudantes ensinam e aprendem, tendo como princípios básicos o diálogo e a escuta do outro Freire (1971).

Nesta perspectiva, os cenários de teorizações curriculares contemporâneas apontam a necessidade de fazer os nexos entre currículo e cultura quanto as legislações educacionais atuais evocam a necessidade de se pensar o lugar da cultura no currículo, e com um olhar particular para esta investigação, as teorizações e legislação apontam caminhos para a escola pensar a cultura juvenil no currículo escolar.

3.3 Culturas Juvenis no Currículo: breves reflexões no trato da diversidade cultural no currículo

As discussões sobre as concepções de currículo e de seus processos de elaboração não podem estar desvinculadas dos contextos de que a escola faz parte, (MOREIRA e CANDAU, 2014); (ARROYO, 2013a); (SACRISTÁN, 2000), sendo fundamental olharmos para cada escola de forma particular, única, em relação a outras instituições, pois cada escola, além de suas estruturas físicas, é constituída de histórias, contextos, valores, crenças, dinâmicas e representações sociais próprias, construídos por sujeitos históricos e socioculturais que vivenciam práticas culturais próprias das realidades vividas (MOREIRA e CANDAU, 2014). Assim sendo, seria contraditório pensar em um currículo único, pois “não há educação que não esteja

imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (MOREIRA e CANDAU, 2013, p. 13).

Neste sentido, um currículo monocultural (MOREIRA e CANDAU, 2013) é cada vez mais tencionado, trazendo para o campo das discussões, práticas curriculares que reverenciem e cultivem a interculturalidade entre os diferentes grupos culturais (MOREIRA e CANDAU, 2013), mesmo entendendo que estas relações culturais não vão se consubstanciar, de forma romântica e serena, no cotidiano escolar, (ARROYO, 2013a).

Nesta perspectiva, uma educação baseada em diálogos e práticas interculturais favorecem a decomposição de práticas que priorizam algumas culturas, ainda tão presentes no espaço escolar, promovendo relações dialógicas e igualitárias entre todos da comunidade escolar, segundo Dos Santos Costa (2012a),

A educação intercultural não é uma resposta dada ao trato da diversidade, de assimilar tudo que é diferente dos padrões ditos normais; é um combate direto à segregação das minorias étnicas e, por consequência, uma luta direta contra as desigualdades sociais. É uma tentativa de promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. (DOS SANTOS COSTA, 2012a, p. 137).

Forquin (2000) analisa que eleger e desenvolver currículos e práticas pedagógicas voltados para os diálogos interculturais demanda, da escola e mais precisamente do professor, escolhas pedagógicas de natureza política e ética,

[...] na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está submetido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes”. (FORQUIN, 2000, p.61).

Esta afirmação nos reporta as reflexões de Apple (2006) de que discutir o que vai ser dado em sala de aula não é a mesma coisa que “conversar” sobre o tempo, exige decisões e escolhas. Neste contexto, ao discutirmos a necessidade de uma reorganização curricular tendo como premissa os sujeitos e suas relações culturais,

faz-se necessário apresentarmos aqui algumas discussões sobre cultura, dadas a amplitude e a complexidade que envolve esta discussão.

Inicialmente, é importante ressaltar que, necessariamente, não irei fazer um percurso descritivo sobre as várias concepções de cultura, mas, sim, apresentar algumas compreensões sobre cultura, para interpretar os diferentes fenômenos culturais que, certamente, ajudarão a compreender os imbricamentos do currículo com as culturas juvenis presentes nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, pois,

[...] a cultura pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido (PAIS, 2003, p. 70).

Essas linguagens, esses sinais específicos que simbolizam as marcas de pertencimentos de diferentes grupos (PAIS, 2003) se corporificam nas preferências por estilos musicais, na forma de falar e interpretar o mundo, nas roupas e adereços usados como complementação e/ou identificação dos grupos sociais pelos quais nutrem pertencimentos (HALL, 2015).

Neste sentido, é imprescindível a escola reconhecer as diferentes expressões culturais dos jovens, o que perpassa pela discussão sobre cultura. Essa contribuição também nos é dada por Laraia (1986), que explicita que as diferenças genéticas não são condicionantes nem determinantes das diferenças culturais (LARAIA, 1986), assim, “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 1986, p.17). Além do determinismo biológico, Laraia (1986) se posiciona contra o determinismo geográfico que considera que a “ação mecânica das forças naturais sobre uma humanidade é puramente receptiva” (LARAIA, 1986, p.24).

Neste contexto, partindo do que Laraia (1986) nos apresenta, as diferenças culturais dos indivíduos não podem ser elucidadas com base em seus condicionantes biológicos ou por características geográficas. Assim, é possível ter diferentes pertencimentos culturais dentro de uma mesma comunidade, dentro de uma mesma escola. Ainda nesta discussão, Laraia (1986, p. 45) ressalta que “o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo

acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam”.

Os diferentes meios culturais demandam valores e crenças, atitudes, comportamentos diferentes por parte dos indivíduos. Neste sentido, Laraia (1986) nos chama a atenção para os conflitos entre os indivíduos, que podem advir destas diferenças. Estas diferenças, muitas vezes, podem construir componentes depreciativos, preconceituosos em relação à cultura do “outro”, que age de modo diferente dos padrões da sua cultura assim, “a propensão em considerar seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada de etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais”. (LARAIA, 1986, p. 72-73).

Ao discutir sobre o conceito de cultura, Chauí (1995, p. 81) propõe ampliar o conceito, ultrapassando o campo das artes, ancorando seu conceito na antropologia, ou seja, a cultura é um campo “mais amplo de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres culturais e sujeitos culturais”. Ao conceber os indivíduos e grupos como seres culturais, Chauí (1995) reconhece a importância das interações, interlocuções dos sujeitos e as realidades vividas por eles.

Tendo como premissa os estudos de Laraia (1986), Chauí (1995) a manifestação destes princípios e conceitos no currículo escolar resultará em um trabalho no âmbito escolar de reconhecimentos às diferentes culturas, e conforme Moreira e Candau (2014, p. 28), “o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas, sim, um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura”.

Ao pensar no desenvolvimento de um currículo escolar voltado para o reconhecimento e produção e interações culturais dos estudantes (CANDAU, 2012), (MOREIRA e CANDAU, 2014) faz-se necessário que os professores revisitem suas representações sociais em relação aos estudantes que frequentam as salas de aula da EJA. As trajetórias educativas nos mostram que, muitas vezes, estes estudantes são percebidos de forma homogeneizante e estereotipada, o que resulta em um processo de ensino estabelecido por estas homogeneizações, e conforme aponta Candau (2012, p. 60), “tendemos a assumir esta visão uniforme destes sujeitos e a adequar nosso ensino a esta visão”. Partindo deste princípio, atualmente, nas escolas, os currículos homogeneizantes evidenciam as inadequações no trato com as práticas

pedagógicas, e diante destas inadequações, a escola deve favorecer a abertura de espaços que possibilitem a compreensão das pluralidades presentes no contexto escolar.

Neste contexto, como já vem sendo discutido neste trabalho, a juventude deve ser vista pela heterogeneidade, configurada por múltiplos contextos históricos, sociais, econômicos e sociais (PAIS, 2003). Com base neste entendimento, percebe-se ainda hoje na maioria das escolas um hiato entre o currículo escolar e as culturas juvenis, o que gera, para os estudantes, uma dissonância entre o vivido fora dos muros da escola e o vivido dentro do cotidiano escolar da EJA. Estudos recentes no campo de currículo e juventude de Dayrell (1996) e de Arroyo (2011) vêm chamando a atenção para a permanência de currículos escolares que legitimam e prescrevem conteúdos e técnicas que não dialogam com as diversidades existentes em sala de aula, o que faz com que os jovens que participam do cotidiano destas escolas sejam invisibilizados, destituídos de suas características próprias.

Neste sentido, Arroyo (2011, p.22) acrescenta que “o sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para se abrir, e essa pluralidade de indicadores vem da sociedade”. Aspecto também sinalizado por Dos Santos Costa (2012a, p. 133-134) quando aponta que “a construção de uma prática pedagógica, fundada no reconhecimento dos diferentes grupos sociais e étnicos, são uma necessidade e uma urgência para fomentar e melhorar a convivência no entorno educativo”.

Nesta perspectiva, as recentes discussões que giram em torno dos currículos escolares apontam a necessidade de estes currículos serem reveladores das diversidades contidas na escola, o que certamente indicaria à escola, equívocos em relação a concepções homogêneas em relação à juventude. Assim, as discussões atuais apontam a necessidade de o currículo refletir as especificidades dos jovens, o que é possível quando compreendemos que o currículo é um artefato histórico, social e cultural (MOREIRA e TADEU, 2001).

3.4 Currículo e Educação de Jovens e Adultos: histórias, teorias e tencionamentos

Os estudos sobre as teorias curriculares mostram que nem sempre o currículo, na história da educação, foi debatido e compreendido como “uma construção socialmente determinada” (MOREIRA e TADEU, 2011). Neste sentido, o currículo, ancorado em uma teoria curricular, será sempre o resultado de uma seleção, escolhas de conhecimentos e de práticas, tendo em vista as intenções educativas da instituição escolar, ou de contextos políticos, sociais mais amplos, aspecto que resguarda a ausência de neutralidade no currículo, por mais ingênuo que possa parecer (MOREIRA e TADEU, 2011).

Com acréscimos interpretativos, Silva (2007, p. 14) salienta que, ao escolher os conhecimentos a serem ensinados, as teorias curriculares aportam suas reflexões sobre “a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”, ou seja, as teorias curriculares, “tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”, segundo Silva (2007, p. 15), visto que, para cada “modelo” de sociedade e de homem, há um conhecimento, há um currículo que corresponde a esta necessidade (SILVA, 2007).

Estas seleções curriculares mostraram que os professores, independentemente do tempo e do espaço histórico e social, sempre estiveram envolvidos “com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo” (SILVA, 2007, p. 21).

Como assinala Silva (2007), no início do século XX, mais particularmente nos Estados Unidos, o currículo, pela primeira vez, foi visto provavelmente como objeto de estudo específico, como um campo especializado de estudos, e conforme aponta Macedo (2008, p. 35), “são os americanos que vão forjar a concepção de currículo como modernamente conhecemos hoje, dando-lhe a feição de um artefato comprometido com os ideários científicos e administrativos do início do século XX”.

O fato de o currículo ser focalizado como objeto de estudo fez com que ocasionasse, de forma mais intensa e investigativa, a seleção e o ordenamento dos conhecimentos e a organização e estruturação do planejamento do que seria facultado em sala de aula. As mudanças nos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos exigiam respostas dos processos educacionais vigentes, no que se referia à racionalização do “processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos” (SILVA, 2007, p. 12).

As discussões deste currículo nos Estados Unidos, denominadas de teorias tradicionais, iniciadas na década de 20, segundo Silva (2007) foram marcadas pelos estudos de Jonh Dewey e Bobbitt a exemplo de *The absolute curriculum*, em 1900, *The curriculum in elementar education*, em 1901, *The child and the curriculum*, em 1902 e demais obras, mostravam uma forte preocupação “com a construção da democracia e com o funcionamento da economia”, (SILVA, 2007, p. 23).

Na década de 60 e início da década de 70, as sociedades foram marcadas por amplas mudanças e transformações no âmbito social, econômico, político e cultural. Neste contexto, foram iniciados nos campos curriculares movimentos, denominado de “reconceptualização do currículo”, que refutaram e criticaram os parâmetros tecnocráticos curriculares concebidos e consolidados nos meios educacionais (SILVA, 2007)

Assim, só a rigidez curricular, mas também as situações de injustiças sociais, “interessados em denunciar o papel da escola e do currículo escolar na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos” (MOREIRA e TADEU, 2001, p. 21), impulsionaram teóricos a iniciar debates em vários países no sentido de encontrar respostas para a estruturação de uma escola e um currículo, que reconhecessem o “outro” (MOREIRA e TADEU, 2011).

Para tal fim, os estudos, pesquisas e interpretações foram fomentados e ancorados por princípios e concepções de outros campos de pesquisas: da filosofia marxista, ressaltada inicialmente pelos estudos de Althusser (1985) e pela sociologia crítica, representada por Bourdieu e Passeron, (1975), que estabeleceram os lastros iniciais para uma apreciação crítica à educação, à escola e ao currículo (SILVA, 2007). Nesta perspectiva, estes estudos embora reservadas as divergências nos posicionamentos entre os teóricos, foram essenciais para o embasamento dos estudos das correntes críticas curriculares (SILVA, 2007).

Assim, Althusser (1985), apesar de sofrer críticas posteriores em relação aos seus estudos no que se refere a questões conceituais a noção de ideologia, segundo Moreira e Tadeu (2011), abre possibilidades para as percepções de conexões entre a educação e ideologia, o que fez com que ele seja considerado um marco inicial importante para respaldar os estudos da teoria crítica (SILVA, 2007). Althusser (1985), em seus estudos, revela a ligação entre a educação e a ideologia Silva, (2007) quando confere à escola o status de Aparelho Ideológico do Estado, o que faz com que ela

seja compreendida, neste contexto, como um dispositivo para disseminar, ideologias, assegurando a reprodução das classes sociais dominantes (SILVA, 2007), para que seja garantida a manutenção da sociedade capitalista, necessita-se garantir as reproduções de suas estruturas econômicas e de suas ideologias Silva (2007), para tal fim, a reprodução da qualificação da força de trabalho tende “[...] a dar-se não mais no “local de trabalho” [...], porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1985, p. 57).

Para este fim, as ideologias seriam transmitidas continuamente através dos seus currículos, no desenvolvimento das disciplinas. Assim, Althusser (1985) busca estabelecer e interpretar as conexões entre “escola e economia, entre a educação e a produção” (SILVA, 2007, p. 32), o que faz com que se abram discussões a respeito de como a escola e a educação podem contribuir no sentido de coadjuvar para a manutenção da sociedade capitalista (SILVA, 2007). Desta forma, os estudos de Althusser (1985), quando compreendem que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2007, p. 32), indicaram caminhos para se pensar nas relações existentes entre a escola, economia e a produção.

Divergindo da análise marxista, que entende o funcionamento da escola e das instituições culturais segundo os princípios econômicos, (SILVA, 2007), Bourdieu e Passeron (1975), compreendiam o funcionamento da escola como um campo de reprodução social, que está centrada “no processo de reprodução cultural” (SILVA, 2007, p. 34). É através da reprodução das culturas das classes dominantes, das culturas hegemônicas que, se possibilita a reprodução de forma mais ampla da sociedade vigente conforme Bourdieu (2008), o que segundo Bourdieu (2008, p. 43), permite “fazer um cálculo preciso das esperanças de vida escolar”. Nesse viés na ideia de reprodução cultural, o currículo é a chave para compreender como esse processo se consolida em sala de aula e em esferas mais amplas, (SILVA,2007). Buscamos em Silva (2007) a compreensão desta questão,

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste,

para as crianças e jovens das classes dominantes, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35).

Assim, a princípio, tendo como subsídio os estudos de Althusser e Bourdieu, no limiar da década de 70, inicia-se um movimento que se opõe à teoria tradicional, denominado de “reconceptualização do currículo” (SILVA 2007), que foi demarcado por comportamentos de interrogações e inquirições às concepções de modelos curriculares existentes. Segundo Moreira e Tadeu (2011) este movimento de

[...] reconceptualização do currículo” foi constituído por uma corrente embasada no “neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e outra corrente foi associada à tradição humanista e hermenêutica [...] cujo principal representante pode ser considerado William Pinar” (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 22).

Também, conforme Macedo (2008) os estudos curriculares,

[...] carregam um movimento que vai desde as reflexões que vinculam as concepções e os atos de currículo¹³ à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola (a noção de capital cultural e reprodução em Bourdieu e Passeron), até a assimilação de estudiosos do currículo, como Apple, Giroux e McLaren, das ideias de Gramsci e Paulo Freire, nos quais o conceito de hegemonia e de resistência dinamiza o entendimento. (MACEDO, 2008, p. 38).

É, portanto, neste contexto de vários campos de estudos que a teoria crítica se preocupa em questionar radicalmente as formas dominantes do conhecimento, na estruturação e elaboração do currículo (SILVA, 2007) e é “aí que o ângulo muda e se reconfigura, e a atenção da teoria crítica se volta para compreender o que o currículo faz com as pessoas e as instituições, não apenas como se faz o currículo” (MACEDO, 2008, p. 38).

Neste cenário, na crítica marxista da sociedade, o papel ideológico do currículo foi o ponto de partida para os estudos e análises críticas sobre currículo, segundo

¹³Entende-se aqui sobre Atos de Currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando a uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo de ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2008, p. 38)

Michael Apple (2006). Ele compreende que a estruturação de uma dada sociedade capitalista afeta as estruturas sociais a exemplo da educação e da cultura (SILVA, 2007), pois, segundo os princípios marxistas, “a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que têm apenas sua força de trabalho” (SILVA, 2007, p. 45).

Assim, conforme reflete Apple (2006, p. 36), “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade”. Entretanto, controles sociais e culturais não podem ser pura e simplesmente provenientes do funcionamento da economia (SILVA, 2007), que se materializa na escola pois, “aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia” (SILVA, 2007, p. 46). Para Apple, segundo Silva (2007) o vínculo é “mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana” (SILVA, 2007, p. 46), e não apenas predeterminado através de um funcionamento da economia de um modelo hegemônico de sociedade capitalista (SILVA, 2007). Tendo como princípio este entendimento, Apple (2006) defende que apenas o enfoque de cunho econômico não é suficiente para responder a questões de controles sociais e culturais na vida cotidiana da escola. Apple (2006) aponta que,

[...] devemos complementar a análise de cunho econômico com uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “mediadas” nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas. (APPLE, 2006, p. 36).

Desta forma, o foco deve estar nas “mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos” (APPLE, 2006, p. 36). Assim, numa perspectiva política, Apple (2006) evidencia que, em uma organização curricular, o eixo central será a pergunta “Por que esse conhecimento e não outros? [...], trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que

resultaram nesse currículo particular? (SILVA, 2007, p. 47). Estes questionamentos empreendidos nos estudos de Apple (2006) contribuíram para “politizar a teorização sobre currículo”, (SILVA, 2007, p. 49) o currículo também percebido como um campo de resistências (SILVA, 2007).

Assim como Apple (2006), outro expoente na teorização crítica do currículo é Giroux (1986), que se destacou por resistir ao caráter técnico, determinista, à rigidez estrutural dominante do currículo (SILVA, 2007). Deste modo, subsidiado pela Escola de Frankfurt, que, segundo Silva (2007, p. 52), dá “ênfase à dinâmica cultural, e na crítica da razão iluminista e à racionalidade técnica”, este teórico “ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo” (SILVA, 2007, p. 52).

O autor despreza a ideia de que o currículo seja determinado apenas pelos acontecimentos econômicos, o que faz com que Giroux (1986) busque bases para sustentar uma teorização crítica que ultrapasse a rigidez do currículo (SILVA, 2007). Giroux (1986), ao imprimir discussões críticas em relação ao currículo tece que “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e de controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 2007, p. 53). Neste viés, o currículo nos parece ser um lugar favorável para as resistências, pois “há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos os campos, é uma política cultural” (SILVA, 2007, p. 56).

Ademais, esse movimento de teorizações críticas se preocupou também em discutir proposições no sentido de “construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 21), conforme Silva (2007, p. 29), sendo que “o movimento de renovação da teoria tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo”. Nesta perspectiva, ressaltamos no Brasil os trabalhos e estudos de Paulo Freire (1996), evidenciando as concepções e metodologias na Alfabetização de Adultos, segundo o autor,

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura descida com a trama da dominação, por mais generosos que

sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesse caminho: “método”, “prática de liberdade” que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitada para o exercício da dominação. (FREIRE, 2014, p. 11-12).

Neste entendimento, para o autor supracitado, as concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem refutam também as formas de transmissão de conhecimentos, defendidas por um currículo tradicional. Na concepção de Freire (1996), os estudantes têm um papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, chegando a afirmar que “não há docência sem discência, as duas explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23).

Também neste contexto, os trabalhos que dizem respeito as multirreferencialidades, ganham espaços nos debates e nos campos de investigação (LOPES e MACEDO, 2010). Destarte, o currículo ancorado na Teoria Crítica assume o papel, entre outras questões, de incluir e potencializar as pluralidades existentes em sala de aula, pois “não ocorre de forma neutra, mas segundo interesses e conflitos concretos” (PACHECOS, 2007, p. 56). Nas décadas seguintes, acrescenta Pacheco (2007), as teorias críticas integraram as questões nas discussões curriculares, pois “o currículo é visto no seu lado mais profundo das lutas políticas” (PACHECO, 2007, p. 56).

Nesta perspectiva, anuncia-se a importância de a escola compreender que o currículo não é universal, mas um artefato forjado sob diversos contextos sociais e culturais (SACRISTÁN, 2000). Portanto, é imprescindível para as escolas, mais particularmente, para aquelas que trabalham com EJA, que as diversidades, experiências e especificidades dos estudantes sejam contempladas no currículo. Entretanto, Dos Santos Costa (2012a, p. 134) anuncia que existem outros “elementos que intervêm no tratamento da diversidade no cotidiano escolar, como, por exemplo, o projeto pedagógico, as estratégias de aula, os materiais didáticos, o modelo organizativo da equipe diretiva etc”.

Salvaguardando os princípios da teoria crítica, outra tendência das teorizações curriculares com perspectivas pós-estruturalistas e pós-moderna (LOPES, 2013) é compreendida como, “um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (LOPES, 2013, p. 8). Em conformidade, ampliam-se as investigações no campo educacional, no currículo, nas práticas pedagógicas que até então não tinham sido conjecturadas, e conforme Paraiso (2004, p. 286), “de modo geral, eles apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional”.

Na compreensão de Macedo (2008, p. 47), “a própria compreensão do mundo contemporâneo, junto a uma nova ética da relação com o saber, o conhecimento científico e a formação, vem fazendo com que o estudo e as práticas curriculares se transformem num tenso e sedutor campo de inovações e debates”. Lopes (2013) acrescenta que “esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10), que indagam alguns princípios da teoria crítica “marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (LOPES, 2013, p. 9).

Deste modo, a teoria pós-crítica surge para colocar o currículo em processos de incursões mais profundas no que diz respeito a questões das diversidades culturais, possibilita que questões do campo educacional sejam percebidas sob novos ângulos de percepções e interpretações. Esta teoria tem por princípio que nenhuma cultura pode ser superior a outras culturas, (SILVA, 2007) ressaltando nos currículos os pertencimentos e as culturas locais conforme nos aponta Silva (2007, p. 86), que “não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológicas e antropologicamente equivalentes”, o que vale afirmar que nenhuma cultura tem uma hierarquia sobre a outra. Que o olhar para o outro seja o olhar exercitado da interpretação sem preconceito e de reconhecimento cultural.

O currículo pós-crítico tem seus alicerces em discussões que envolvem as diferenças, entretanto, “as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção”

(SILVA, 2007, p. 88). Desconsidera qualquer relação hegemônica de poder, trazendo para o âmbito do currículo discussões e “análises dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdades” (SILVA, 2007, p. 89). Os diferentes cenários culturais das sociedades revelam demandas no cotidiano escolar e no currículo, e como nos aponta Lopes (2013, p. 19), os estudos pós-coloniais com repercussões no currículo “defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas”.

Como visto anteriormente, as discussões que envolvem a EJA no Brasil foram e ainda são permeadas de intenções, conflitos e especificidades. Conflitos por apresentar aspectos intrinsicamente ligados às questões econômicas, sociais, políticas e culturais do nosso país. Especificidades, por demandar olhares diferenciados aos aspectos curriculares, planejamentos e práticas pedagógicas e, principalmente, olhares diferenciados em relação aos novos sujeitos da EJA (ARROYO, 2011).

A despeito da premência de se reconfigurar a EJA, Arroyo (2011, p. 23) reflete para a necessidade de ultrapassar, décadas atrás, os discursos construídos sobre os estudantes “alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem”. Sabe-se que essas características, encaradas aqui como consequência de contextos econômicos e sociais, ainda fazem parte do cotidiano dos estudantes que têm trajetórias de vida complexas e de negações aos seus direitos sociais. Para tal, Arroyo (2011, p. 23) ressalta ainda que, ao buscar uma reconfiguração da EJA, a escola deverá construir um novo olhar sobre estes estudantes, “que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos”. Essa afirmação de Arroyo (2011) forja um pensamento sobre os estudantes que preenchem as salas de aulas, no sentido de compreender que novos cenários em virtude dos “novos” estudantes que compõem a EJA estão se constituindo Arroyo (2011).

Ao pensar na Educação de Jovens e Adultos, a palavra “novos” ganha um peso maior para designar os estudantes desta modalidade de ensino por conta dos vários sentidos que ela demanda no atual contexto da EJA. “Novos”, no sentido etário, pois a cada ano o processo de Juvenilização da EJA se intensifica cada vez mais na sala de aula. “Novos”, pelo fato de esses jovens estarem encharcados de pertencimentos

construídos nos diversos contextos culturais, sociais e econômicos, aspectos até então ocultos e/ou subalternizados no espaço escolar (ARROYO, 2013 a). Para Arroyo (2004, p. 14), esses contextos que exigem mudanças são vistos “como uma tensão fecunda para as escolas, a pedagogia e a docência”, docência esta que está sendo requisitada a “trazer a infância e adolescência, a juventude e a vida adulta na EJA para o centro do palco. Dar-lhes voz e atenção, espaços e tempos. Reconhecer e respeitar a especificidade de seus tempos humanos” (ARROYO, 2004, p. 15).

Isso posto, possibilita a personificação das identidades destes “novos” sujeitos da EJA, Arroyo (2013 b), ao tratar da rica dinâmica social que vem fomentando, nas últimas décadas, o confronto com a cultura e o fazer pedagógico dos docentes no espaço escolar,

Nas duas últimas décadas, fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais em nossa sociedade: O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombola, do campo afirmam direitos a terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às memórias, às culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente. (ARROYO, 2013b, p. 11).

Ao apurar o olhar para a rica dinâmica social presente na sociedade brasileira, que reverbera no espaço escolar, entendemos o quanto o currículo deve ser um documento de afirmação destas identidades (ARROYO, 2013b), pois a juventude, nas últimas décadas, “vem se revelando como um tempo humano, social, cultural e identitário, que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura...” (ARROYO, 2011, p. 21).

A importância de conhecer e considerar as especificidades dos estudantes da EJA no processo de ensino e aprendizagem também é ressaltada por Pedroso (2011, p. 183), quando aponta que, “para se alcançar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é imprescindível que sejam consideradas, no processo educativo, informações que desvelem os contextos em que os educandos estão inseridos”, o que pode demandar do professor, conhecimentos acerca das potencialidades, da leitura de mundo e de vida dos estudantes, advindas das suas

experiências de vida, que não podem ser menosprezadas pela escola (FREIRE, 1971).

Essas idiossincrasias, tão bem reverenciadas na atualidade, corporificadas nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, já eram visibilizadas no pensamento e princípios dos trabalhos de Paulo Freire (1971) e outros, quando se concebia que as especificidades foram/são determinantes para se pensar em propostas educativas que incluam os saberes e as experiências dos estudantes da EJA, construídas nos seus contextos sociais de origem.

Contudo, sabe-se que ainda existem algumas escolas que ainda prescrevem modelos de organização curricular em que apenas os conteúdos e técnicas são priorizados e privilegiados Arroyo (2013a), tendo em vista a expansão de conhecimentos legitimados de uma cultura dominante. Sobre esses conhecimentos que permeiam os territórios curriculares da EJA, Arroyo (2013 a, p. 17) reflete que,

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Em contrapartida, aos olhos de Freire (1971) e Arroyo (2013 a), esses conhecimentos do senso comum são legitimados e ganham uma amplitude maior de importância ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos. Estes conhecimentos devem reverberar no currículo escolar da EJA, tendo em vista que o currículo “não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2000, p. 15), mas “é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, estando carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Assim, o currículo não dialoga com neutralidades, mas sim com intenções, que, atualmente, vêm acompanhadas de disputas, escolhas Arroyo (2013a), pois “as condições culturais, o gênero e a pobreza são três fontes importantes de desigualdades, que exigem intervenções adequadas para que o currículo seja orientado por critérios de justiça que favoreçam a inclusão social” (SACRISTÁN, 2013,

p. 12). Neste sentido, Arroyo (2013 a) defende o princípio de que o currículo não é revestido de neutralidades e ingenuidades, mas defende que “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013a, p.13)

Para reafirmar a inexistência de neutralidades no currículo, que está, na sua totalidade, revestido de ideologias e intencionalidades pedagógicas, Sacristán (2000) aponta que,

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares a que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Em consonância com as vozes de Arroyo (2013a) e Sacristán (2000), outras vozes contribuem para fomentar o debate sobre a neutralidade no currículo,

Pensar na escola como mecanismo de distribuição cultural é importante [...], um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade (APPLE, 2006, p. 61).

A concepção de neutralidade também é debatida por Moreira e Tadeu (2011) quando defende que,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão, desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 14).

Respaldados nos entendimentos de Freire (1971), Arroyo (2013a), Moreira e Tadeu (2011), Apple (2006) e Sacristán (2000), posso compreender que os currículos escolares podem fortalecer relações sociais e políticas de dominação-subordinação, ou podem fazer o papel da transgressão, destituindo a centralidade política curricular, tendo em vista as novas dinâmicas sociais refletidas na escola. Sobre isso, Santomé (2013, p. 82) contribui quando aponta que “a forma disciplinar na qual são organizadas as aprendizagens, ou seja, a falta de interdisciplinaridade, dificulta a visão das dimensões políticas, sociais, desenvolvimentistas e econômicas”

Neste sentido, ao pensarmos nos currículos para a Educação de Jovens e Adultos, não podemos fazê-lo de forma generalizada, neutra, abstrata dos seus contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. Deve-se levar em consideração os sujeitos reais da EJA, que, ao longo da história, foram sendo marcados de forma preconceituosa e negativa. Acrescido a isto, devem ser também levados em consideração os processos de Juvenilização da EJA, processos estes carregados de especificidades e complexidades.

Estas marcas construídas e disseminadas ao longo dos anos foram ajudando a construir estereótipos que acompanham até hoje os estudantes da EJA. Este aspecto foi ressaltado por Paiva (1987, p. 83) quando ela traz que os índices de analfabetismo na República envergonhavam o país, portanto, “o analfabetismo passa a ser associado à incompetência. Mas tal ideia se difunde amplamente no país e estará presente em toda a nossa história da educação popular posterior”. Neste sentido, os estudantes da EJA, principalmente aqueles que não sabem ler e escrever, ainda podem ser responsabilizados, muitas vezes, pelos atrasos econômicos e sociais em que o país se encontra (PAIVA, 1987).

Esse discurso construído, que perdura até hoje, vem camuflando uma reflexão importante sobre a urgência de a escola reconhecer as diferentes formas que os estudantes da EJA têm de ser, ver e sentir o mundo. Assim, questões derivadas de diferenças étnicas, religiosas, sexuais, entre outras de igual importância, devem se refletir no currículo escolar, o que nos leva a reafirmar que o currículo, por ser um artefato social e cultural, “é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 13-14).

Neste contexto, a rica dinâmica social e cultural do nosso país vem resistindo e, ao longo das últimas décadas, vem tencionando as escolas e os meios acadêmicos

direta ou indiretamente para que os currículos prescritos, engessados e descontextualizados, sejam desconstruídos no âmbito das escolas. Essa desconstrução abrigará concepções que trazem o currículo como um “projeto cultural com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção” (PACHECO, 2007, p. 47). Terá como princípio o currículo como um elemento transgressor, social e historicamente construído segundo novas dinâmicas sociais que se refletem na escola (ARROYO, 2013a) (MOREIRA e TADEU, 2011). Enfim, resguardará a concepção de currículo como um artefato histórico e social, segundo Moreira e Tadeu (2011), como uma construção social, reveladora de identidades culturais gestadas nas diversas práticas sociais da sociedade.

Nesta conjuntura, compreendo que o campo de formação continuada do professor seja uma chave de entendimento para implementar as mudanças necessária para uma nova reconfiguração da EJA.

3.5 O papel do professor da EJA no desenvolvimento do currículo: Desafios formativos

No reconhecimento dos enraizamentos históricos, sociais e culturais, o currículo necessita estar em confluência com os jovens estudantes presentes na sala de aula da EJA. Para tanto, é imprescindível que os professores que atuam na EJA se sintam desafiados a repensar suas práticas curriculares. Nesse sentido, os processos formativos desses devem ser reconfigurados na perspectiva de dar conta de desenvolver práticas curriculares que atendem as necessidades reais dos estudantes, dando visibilidade às culturas juvenis.

Dadas as reflexões supracitadas, não há contestação de que a formação do professor, que deve ser aqui entendida como um processo formativo presente em toda a extensão da carreira docente, seja um dos caminhos possíveis, para a escola redesenhar novos cenários para atender as culturas juvenis que as sociedades vivenciam na atualidade. Conforme Arroyo (2013b, p. 19), “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”. Em virtude do foco de investigação desta

pesquisa, fizemos um recorte para discutir a respeito das escolas e da formação dos professores que atendem os estudantes da educação de jovens e adultos.

Os debates sobre a formação do professor em EJA não são atuais. Paiva (1987) já contempla nas suas discussões em relação à Educação Popular e à Educação de Adultos que, no Império, o documento intitulado Parecer Projeto de 1822 se constitui no primeiro diagnóstico da realidade educacional brasileira e contemplou, em seu texto, questões referentes à formação do professor, “abordando os problemas da obrigatoriedade escolar, da liberdade de ensino, da organização pedagógica, da formação de professores, das construções escolares, das despesas com o ensino público” (PAIVA, 1987, p. 76).

Porém, estes debates se intensificam na atualidade, fazendo parte das agendas dos Fóruns, das Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEAS, das academias, das legislações educacionais, das políticas públicas, dos sistemas de ensino estaduais e municipais e, sobretudo, dos espaços escolares. Arroyo (2013b) sobreleva que, nas últimas décadas, os docentes vêm tencionando um movimento de afirmação profissional dos professores, exigindo um reconhecimento como categoria.

Estes movimentos vêm se refletindo nos momentos de formação inicial destes professores, no que diz respeito aos cursos de graduação, que vêm discretamente contemplando de forma mais aprofundadas as discussões sobre a EJA. Eles incidem também nos momentos de formação continuada dos professores, assim como nos cursos de pós-graduação, que têm como foco central a Educação de Jovens e Adultos, a exemplo deste mestrado, sendo a formação continuada foco desta discussão.

A formação de professores da EJA também tem sido alvo de contemplação na legislação, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº- 9394/96, no Art. 67º, define que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Legítima ainda no inciso II, “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996.n.p). Em função também da formação do professor, a Resolução do CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aponta que,

Art. 17- A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I–ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II–investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III–desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV–utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, n.p.).

Ao fazermos uma rápida análise das legislações acima mencionadas, podemos inferir que as leis, em termos de formação continuada da EJA, contemplam um aprofundamento e uma reflexão por parte dos professores nas questões pertinentes à educação de jovens e adultos, não só em termos de teorizações da EJA, mas, sobretudo, envolvem um aprofundamento nas questões que dizem respeito aos contextos históricos, sociais, culturais e econômicos dos estudantes da EJA. Também apontam caminhos no sentido de considerar na formação a discussão sobre os currículos pertinentes aos estudantes.

Nesta continuidade, presenciamos um avanço sob o ponto de vista normativo, entretanto, ainda as poucas ofertas de formação de professores em EJA fazem com que eles se defrontem com desafios facilmente percebidos a olhares mais atentos para o cotidiano das escolas do noturno. Abaixo, menciono alguns destes desafios:

- As especificidades da educação de jovens e adultos não se detêm apenas a aspectos pertinentes à rotina escolar. Estas especificidades ultrapassam os muros da escola e se constituem segundo contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes;
- As poucas ofertas de cursos de formação continuadas para os professores da EJA;
- A desconstrução, por parte da escola, dos estereótipos de estudantes da EJA, que têm como modelo os estudantes do diurno;
- Em atender às expectativas dos estudantes da EJA;
- As inadequações das propostas curriculares para a EJA;

- Em trabalhar com as diferentes culturas juvenis trazidas pelos estudantes;
- Em contemplar no planejamento as peculiaridades existentes nas salas de aula; e
- Trabalhar com os estudantes jovens. “Grupos jovens têm questões próprias, ligadas às formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, sua cultura, seus desejos e sonhos futuros” (BRASIL, 2008, n.p.). Com acréscimos às minhas reflexões em relação aos desafios com que se defrontam os professores da EJA, Nóvoa (2009) ainda apontam outros desafios que se impõem como tema de reflexão e investigação,

Por um lado, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado. (NÓVOA, 2009, p. 12-13).

Este e tantos outros desafios presentes nas classes de EJA mostram a premência de ofertar formações para os professores da EJA. Suponho que a mesma observação se estenda para as poucas ofertas em cursos de pós-graduação em EJA, salvo raras exceções que vêm se manifestando nas academias. Associa-se a esta situação a preferência dos professores em fazer um curso de pós na área em que lecionam, o que é comprovado também nos professores que participaram desta investigação, e dos professores que atuam na EJA, todos têm pós-graduação, contudo apenas uma professora tem mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Os demais têm pós-graduação na sua área específica de ensino¹⁴, o que evidenciam as poucas demandas que os cursos da EJA apresentam. Esta situação gera nos docentes dificuldades naturais em compreender de forma aprofundada as especificidades inerentes à EJA.

Todavia, estes entendimentos vêm confirmar a necessidade de as universidades incluírem e ou ampliarem as discussões sobre a EJA na graduação, principalmente nos cursos de pedagogia nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação, além da grande necessidade de as redes públicas de ensino ofertarem

¹⁴ Dados retirados da ficha cadastral dos professores fornecidos pela secretaria da escola.

para o corpo docente formações em EJA, o que não invalida também a própria unidade escolar promover estudos e discussões sobre as especificidades da EJA.

Estes processos formativos devem estar imbricados com a ação docente e se respaldar em dispositivos e processos investigativos sobre a ação docente segundo Nóvoa (1999; 2009). Ou seja, a formação do professor se consubstancia numa relação entre a investigação da ação docente e o trabalho da escola (NOVOA, 2009), o que nos faz perceber que uma teorização apartada da latência da escola fica destituída de significados para os professores (NOVOA, 2009), assim,

Propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas com base numa reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NOVOA, 2009, p. 19).

Além de uma investigação sobre a sua ação docente e o trabalho da escola, embasada por uma teorização destas ações, os momentos formativos do professor devem ser acompanhados de uma cultura colaborativa, aqui entendida, segundo Nóvoa (2009), de partilhas e de uma interlocução com seus pares e demais instâncias envolvidas no processo de formação. Ao desenvolver e potencializar uma cultura colaborativa, nos momentos formativos, são desenvolvidos, paralelamente a isto, sentimentos de pertença e de identidade profissional. (NÓVOA, 2009).

Essas culturas colaborativas vão propiciar também uma auto formação do professor, defendida como uma construção de “um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 22). Neste sentido, Nóvoa (2009, p.20) acrescenta que “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto”. Ao pensar no objeto de estudo desta investigação e no Projeto de Intervenção de Formação dos Professores - demandado a partir das análises dos dados coletados nesta investigação – o Projeto de Intervenção de Formação dos Professores foi norteado pelos princípios defendidos por Nóvoa (2009), por compreender que a formação do professor deve ser forjada tendo como premissas a investigação e a reflexão da ação docente do professor em processos colaborativos com seus pares, articulada aos seus saberes construídos

socialmente durante sua trajetória profissional. Assim, desde já podemos delinear alguns direcionamentos desta proposta de intervenção explicitados no quadro abaixo.

Quadro 01 – Proposta preliminar de Intervenção junto aos professores de Educação de Jovens e Adultos.

<p>Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos Currículo e culturas juvenis na Educação de Jovens e Adultos: Diálogos formativos.</p> <p>Objetivo Geral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir e compreender sobre as especificidades que perpassam pela educação de jovens e adultos segundo um contexto de Juvenilização da EJA; 2. Compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil <p>Objetivo Específico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover um estudo reflexivo sobre o perfil dos professores e estudantes da EJA; 2. Discutir sobre o processo de Juvenilização da EJA e as diferentes concepções de juventude 3. Reconhecer as diferentes culturas juvenis presentes nos cotidianos dos estudantes da EJA; e 4. Compreender a necessidade de contemplar os diálogos interculturais nos currículos da educação de jovens e adultos.
<p>Temáticas de Estudos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos; 2. Perfil dos estudantes da EJA; 3. Marcos legais e os contextos históricos da EJA; 4. Concepções de currículo; 5. A Política de EJA da Rede Estadual – Política de Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida; 6. Os processos de Juvenilização da EJA; 7. Concepções de juventude segundo os contextos históricos e socioculturais e o currículo escolar; 8. A Escola, a juventude e as culturas juvenis na EJA; 9. O multiculturalismo e os desafios e possibilidades para a prática pedagógica 10. Os diálogos interculturais com as diferentes culturas juvenis no currículo da EJA.
<p>Princípios Metodológicos:</p> <p>Priorizar os espaços colaborativos de formação, no sentido de propiciar trocas de experiências e conhecimentos que envolvem a docência na EJA, visando a compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.</p>
<p>Princípios Avaliativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação dos trabalhos tem por objetivo acompanhar e regular o processo formativo dos professores assim como o desempenho do formador durante a formação continuada, tendo em vista o alcance dos objetivos desta formação. Será dividida em duas partes: a primeira se refere à avaliação do percurso formativo dos professores como base na sua participação individual e coletiva nas discussões durante a formação na realização dos estudos individuais e na elaboração e aplicação de atividades práticas em sala de aula. A segunda parte se refere a uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos formados durante a formação.

Fonte: Elaboração própria.

Neste cenário de discussão dos processos de Juvenilização da EJA associados aos processos formativos do professor, é importante destacar que as leituras, interpretações, diálogos com seus pares a respeito das concepções que perpassam pela educação de jovens e adultos e suas especificidades favorecem ao professor se desvelar e fazer emergirem “seu sistema de crenças, seus sentidos, suas expectativas, seus objetivos e seus valores sobre os alunos e suas famílias, bem como o desvelamento da sua função em sala de aula” (DOS SANTOS COSTA, 2012a, p. 136), o que dá condições aos professores de investigar e refletir suas condutas, seus conteúdos, práticas, planejamentos, estratégias didáticas ante as diversidades dos estudantes, pois acreditamos que os estudantes sejam constituídos por práticas culturais forjadas em diferentes contextos.

Com base no reconhecimento destes componentes históricos e sociais no fazer pedagógico, a formação do professor tece urgências para estar em consonância com os estudantes que estão presentes em sala de aula (GÓMEZ, 1998b). Assim, ao referendar os processos formativos como importantes espaços de desvelamentos e reconhecimentos das bagagens culturais dos professores e também dos estudantes, Dos Santos Costa (2012a, p. 137) é incisiva em afirmar que “o processo formativo deve trabalhar a dimensão do cidadão e do profissional, do individual e da coletividade, levando em consideração que fazemos parte de múltiplas pertinências”.

É imprescindível que o processo formativo dos professores, ao qual se destina o projeto de intervenção, visibilize, desmistifique e reconheça as diversidades presentes nas salas de aula da EJA, além de fazer com que este processo formativo do professor traga à tona “as expectativas, os interesses, os significados, as resistências; compreender as suas representações para poder justificar suas atitudes e posturas no intuito de decodificar os mecanismos de discriminação e opressão que ocultam as vozes das culturas marginalizadas socialmente” (DOS SANTOS COSTA, 2012a, p. 137).



4. A CARTOGRAFIA METODOLÓGICA:
Abrindo os cenários da pesquisa

Os olhos não veem coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas. [...] Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde [...]
Calvino, 1990.

É da natureza do ser humano pesquisar, experimentar analisar e conhecer a realidade vivida para compreender os acontecimentos e as relações entre os diversos fenômenos. Ao olhar para o infinito numa tentativa de interpretar as estrelas, as passagens do dia e da noite, o homem primitivo refletia e buscava respostas para compreender sua realidade. Algumas das manifestações e respostas para as indagações estão até hoje registradas através de desenhos nas cavernas, representando as tentativas de compreensões das especificidades, pluralidades e dinamicidade, emanadas de cada contexto. Ludke e André (1986, p.5) acrescentam que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas pela pesquisa”.

Entretanto, para desvelar o que está ao seu redor, ou em outros contextos, o pesquisador precisa buscar captar o máximo da realidade investigada na tentativa de conhecê-la, compreendê-la, para construir/reconstruir saberes sobre o fenômeno estudado. Este movimento de ir ao encontro do desconhecido, guiado, inicialmente, por suposições e expectativas, pressupõe que o objeto a ser investigado seja desvelado lentamente no próprio percurso da investigação, que é dinâmico e, muitas vezes, surpreendente (LUDKE e ANDRE, 1986).

Neste desvelamento, o pesquisador deve voltar seu olhar para o que não é visto, para o que não é facilmente apreendido, sentindo as sutilezas e as nuances do percurso investigativo, o que nos remete outra vez ao livro *Cidades Invisíveis* (CALVINO,1990), quando o autor me ensina sobre a sensibilidade necessária e a forma para ver, conhecer e apreender a cidade de Tamara: “Os olhos não veem coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas. [...] Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde? [...]” (CALVINO, 1990, p. 17-18). É preciso preparar e ensinar o olhar para enxergar para além do óbvio, para além da materialização da realidade, para desvelar o objeto

de investigação na sua completude momentânea, pois as realidades, as identidades são flutuantes (HALL, 2015) e acompanham as dinamicidades da vida cotidiana.

Nesta conjuntura, ao inferir sobre as reflexões postas pelo autor supracitado, percebo que este provoca o leitor sobre as verdadeiras cidades que se escondem por trás dos invólucros e símbolos presentes em cada uma. As respostas sobre as cidades invisíveis que estão presentes na escola encontram, na concepção da juventude, um princípio para serem visibilizadas, uma vez que deve ser entendida como uma “categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, portanto, a se modificar ao longo do tempo” (PAIS, 2003, p. 37). Tomar a concepção de juventude/s com base em seus contextos plurais e reais de vida é compreender a riqueza cultural que pode advir das diferentes formas de viver as culturas juvenis (PAIS, 2003).

Dito isto, é imprescindível à escola empreender novas abordagens curriculares Dayrell (2002) que representem as diversas culturas juvenis, que são visibilizadas, conforme sinaliza Dayrell (2002) na dança, na música, nas suas roupas, nos cortes de cabelos, nas tatuagens, nos *piercings*, nas linguagens próprias e tantos outros aspectos.

Na perspectiva de analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil o presente capítulo apresenta as trajetórias metodológicas percorridas na construção desta investigação.

Neste capítulo, inicialmente, justifico a abordagem qualitativa da pesquisa para em seguida delinear o método e as técnicas de pesquisa e de forma concomitante pormenoriza o planejamento, a estruturação das atividades realizadas assim como tece também algumas reflexões iniciais, assumidas pela pesquisadora, com relação aos achados no campo de investigação.

Ainda no capítulo também revelo a forma como as informações foram organizadas e interpretadas. Desenho as singularidades do município de Conceição da Feira, da escola estadual lócus desta pesquisa e, de forma geral, trago algumas informações sobre os estudantes da EJA, importantes para consubstanciar o desvelamento dos estudantes sujeitos desta pesquisa. Por fim, busco configurar os estudantes que compõem esta investigação, situando os critérios de escolha destes estudantes, seu perfil no que diz respeito a sexo, moradia, religião, participação em

grupos culturais, estilos musicais, entre outros aspectos importantes para esta investigação.

4.1 Os percursos metodológicos da pesquisa

A cartografia metodológica desta investigação foi amparada nos seguintes problemas e objetivos elencados abaixo nos Quadros 02 e 03, a seguir.

Quadro 02 – Problemas da pesquisa.

- Quais são as representações sociais dos estudantes da EJA do município de Conceição da Feira da Escola, lócus de pesquisa, sobre juventude e currículo?
- Quais são os desafios e possibilidades que os estudantes da EJA do município de Conceição da Feira da Escola, lócus de pesquisa, revelam para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil?

Fonte: Elaboração própria

Quadro 03 – Objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral:

- Analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

Objetivos Específicos:

- Analisar as representações sociais dos estudantes sobre juventude e currículo;
- Analisar os desafios e possibilidades revelados pelos estudantes para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil; e
- Propor oficinas formativas sobre currículo e culturas juvenis aos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaboração própria.

As últimas décadas trouxeram para os cenários de investigação novas abordagens, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisas, que vêm possibilitando ao pesquisador conhecer e interpretar as subjetividades, os significados, as representações sociais dos sujeitos sobre determinado fato segundo o ponto de vista destes sujeitos, entrelaçados com seus contextos reais de vida.

As pesquisas no campo educacional que intencionam estudar os contextos e os sujeitos resultantes de diversas realidades, com base em suas complexidades, subjetividades e pluralidades, vêm encontrando, no âmbito das abordagens qualitativas, caminhos e respostas para os problemas que ora são levantados. Neste sentido, Minayo (2013) nos diz que uma abordagem qualitativa responde a questões *sui generis*,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2013, p. 21).

Amparada por tais princípios, adotei a abordagem qualitativa como ancoragem nesta investigação por compreender que a investigação sobre as representações sociais dos estudantes sobre juventude e currículo para analisar os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil exigiu que a investigação, por apresentar estas singularidades, fosse realizada de forma mais densa sob o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, tendo como cenário principal seus contextos reais de vida, ou seja, exigiu que a abordagem metodológica tenha um caráter qualitativo nesta pesquisa.

Considerando esta compreensão, percebo que uma pesquisa de cunho quantitativo não daria conta, dada a natureza desta investigação, de desvelar e compreender as diferentes “cidades invisíveis”, as diferentes culturas juvenis existentes dentro da escola, lócus da pesquisa, com base no invólucro de símbolos, significados e RS atribuídas pelos estudantes alicerçados nas suas realidades e subjetividades, entendo que as representações sociais dos estudantes precisaram ser apreendidas e interpretadas de forma aprofundada tal que “levem em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Pela necessidade de interpretar as subjetividades dos sujeitos subjacentes às suas representações sociais de currículo e juventude, segundo Minayo (2013, p. 21), “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

Sobre subjetividades e contextos na pesquisa, também Macedo (2010, p. 15) reflete que “a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectival”. Se a realidade, como nos sinaliza Macedo (2010), é perspectival, as interpretações das RS dos estudantes sobre juventude e currículo, com base numa ancoragem qualitativa, devem ser interpretadas segundo seus múltiplos significados, diversos ângulos ou pontos de vista.

Entretanto, é importante reconhecer que, numa abordagem qualitativa, é imprescindível que o pesquisador esteja embebido e enredado com o seu objeto de estudo, uma vez que “não há mais lugar para o observador esterilizado e exorcizado de seu objeto, que faz do afastamento condição privilegiada de construção do conhecimento” (MACEDO, 2010, p.26-27). Além deste imbricamento destacado por Macedo (2010), Ludke e André (1986) ressaltam que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador, nem ele os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições” (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 4). Daí vem a necessidade de o pesquisador, nesta abordagem, estar atento, alerta, aberto e despido de preconceitos em relação às informações e entrelaces demandados no percurso da investigação (MACEDO, 2010).

Para tanto, compreendo que o resultado desta investigação depende do modo como essas RS foram sendo materializadas e interpretadas durante o percurso da investigação, sendo necessárias a escolha de métodos, técnicas e a análise de conteúdos para apreender estas representações sociais. Para tal fim, o entrecruzamento teórico-metodológico desta investigação deve salvaguardar simultaneamente “[...] a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2013, p. 14), o que, certamente, resguardará ao máximo o investigador de conclusões aparentes, construídas sob a superficialidade do fato que ele almeja conhecer (MINAYO, 2013).

Estes aspectos concernentes à investigação demandaram escolhas, posicionamentos, tomadas de decisões antes, durante e após a pesquisa, que nem sempre são fáceis de serem realizadas, o que significa dizer que a eleição de um método de pesquisa, de uma situação a outra, de critérios, de um determinado contexto e não de outro, da escolha de um sujeito e não de outro (quais estudantes),

as opções de determinados instrumentos e não de outros sejam talhadas, com rigor, dentro dos objetivos da pesquisa (MACEDO, 2009).

Nessa direção, adotei para esta investigação uma abordagem qualitativa. Escolhi como método de pesquisa o Estudo de Caso, que envolveu estudantes do noturno, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Eixo VI em uma escola pública estadual do município de Conceição da Feira - BA.

Assim, para a coleta das informações, foram realizadas: uma pesquisa exploratória, a aplicação do questionário socioeconômico, grupo focal e a análise documental.

Por conseguinte, as informações demandadas das investigações serão analisadas pela técnica Análise de Conteúdos (BARDIM, 1977), sob a luz da teoria das Representações Sociais, de modo que venham a elucidar as indagações anteriormente definidas na pesquisa.

4.2 O Método da Pesquisa: o Estudo de Caso

A abordagem qualitativa transversaliza todo o percurso desta pesquisa. É âncora para nortear com cuidado, primor e “rigor qualitativo” Macedo (2009) a escolha do método, das técnicas, dos instrumentos e a forma como as informações serão interpretadas Macedo (2009). Sobre esse entendimento, Macedo (2009, p. 75) aponta que “[...] para nós, a busca do rigor significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciada, da pesquisa dita qualitativa”.

Concernente a uma abordagem qualitativa, o método do estudo de caso apresenta características fundamentais para uma investigação:

Os estudos de caso visam à descoberta; [...] enfatizam a “interpretação em contexto”; [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; [...] usam uma variedade de informações; [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; [...] procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e [...] utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Coadunando com as autoras supracitadas, por ser um método que investiga com profundidade as unidades de cada fenômeno e os descreve de forma sistemática segundo seus contextos, também Gil (2009) apresenta algumas características essenciais:

Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado; Investiga um fenômeno contemporâneo; Não separa o fenômeno do seu contexto; É um estudo em profundidade; e Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. (GIL, 2009, p. 7-8).

Assim, para capturar e analisar as representações sociais dos estudantes da escola estadual *lócus* de pesquisa do município de Conceição da Feira - BA, escolhi, para esta pesquisa, como forma de abordar a realidade, o Estudo de Caso, por compreender que este método melhor atende aos objetivos desta investigação. Também se justifica pela compreensão de que as representações sociais dos estudantes serão interpretadas levando em conta os enredamentos das práticas culturais do município de Conceição da Feira, a escola, *lócus* de pesquisa, o que faz com que estes contextos contribuam para a apreensão e interpretação do fato pesquisado, visto que as investigações destas representações sociais evidenciam as interpretações segundo seus contextos.

O estudo de caso também nesta investigação se legitima pela necessidade de representar as divergentes e conflitantes representações sociais dos estudantes a respeito da juventude e do currículo. Estas divergências e conflitos, advindos de diversas técnicas de coleta de informações, foram se consubstanciando durante a investigação, planificando para o investigador um cenário rico e variado de informações imprescindíveis para produzir respostas e resultados que interpretem o fato pesquisado o mais próximo possível das realidades de seu contexto. Justifica-se pelo desejo de retratar a complexidade das RS dos estudantes da EJA, realçando, no processo interpretativo destas representações sociais, não só os contextos internos da escola, mas também os contextos externos em que os estudantes estão inseridos.

Tendo em vista as características ressaltadas por Gil (2009) e Ludke e André (1986), apresento, no quadro a seguir, as características do estudo de caso, associadas aos percursos investigativos desta pesquisa.

Quadro 04- Detalhamento do Estudo de Caso e os Percursos Investigativos

Características do Estudo de Caso	Percursos Investigativos
Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado;	O estudo será desenvolvido no município de Conceição da Feira, em uma escola da Rede Estadual de ensino, com um grupo de estudantes do Eixo VI da Educação de Jovens e Adultos do noturno, escolhidos segundo critérios anteriormente definidos, atendendo aos objetivos iniciais desta pesquisa.
Investiga um fenômeno contemporâneo;	Analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.
Não separa o fenômeno do seu contexto;	O fenômeno será estudado com base nas variáveis apresentadas no contexto do município e da escola <i>lócus</i> de pesquisa.
É um estudo em profundidade;	Organização da metodologia: a pesquisa exploratória, o grupo focal, o questionário e a análise documental possibilitaram aos sujeitos da pesquisa revelar partes das suas subjetividades, singularidades e suas representações sociais em relação à juventude e ao currículo.
Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados.	Pesquisa Exploratória Questionários (com os estudantes) Grupo Focal (com os estudantes) Análise Documental (Projeto Político- Pedagógico).

Fonte: Elaboração própria tendo como referência estudos de Gil (2009) e Ludke e André (1986).

4.3 Primeiras Aproximações: A pesquisa Exploratória

A pesquisa exploratória feita nesta investigação compõe todas as atividades voltadas para a realização desta pesquisa. É imprescindível e determinante para a investigação, pois ela se constitui como uma fase de observação, reflexão, preparação e possíveis reconfigurações da pesquisa. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades que englobaram desde a revisão dos objetivos da pesquisa até as visitas de interlocução com o *lócus* de pesquisa.

Esta preparação se configurou em ações anteriores à ida à escola *lócus* de pesquisa, em ações na escola e em ações posteriores à ida às escolas, já que englobou reflexões para ajustes e adequações sobre o projeto anteriormente à ida às escolas. De forma geral, esta pesquisa exploratória está delineada no quadro a seguir.

Quadro 05 - Fase Exploratória da Pesquisa.

Fase Exploratória da Pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisão dos objetivos da pesquisa com a orientadora; ✓ Discussão do sumário do projeto de pesquisa com a orientadora; ✓ Discussão e organização da cartografia metodológica da pesquisa com a orientadora; ✓ Escolha dos aportes teóricos da pesquisa com a orientadora; ✓ Estudos em grupo sobre os aportes teóricos com a orientadora; ✓ Realização de leituras e fichamentos individualmente dos aportes teóricos da pesquisa; ✓ Levantamento das pesquisas acadêmicas sobre juventude, currículo e culturas juvenis na EJA no banco de dados da Capes; ✓ Discussão e elaboração do questionário socioeconômico para os estudantes; ✓ Visitas ao <i>lócus</i> de investigação; ✓ Discussão com a orientadora sobre os dados preliminares em relação aos estudantes, coletados no espaço escolar; ✓ Ajustes e adequações ao projeto de pesquisa; ✓ Discussões preliminares sobre o planejamento do Grupo Focal; e ✓ Reflexões tendo como referência as interlocuções entre os professores e colegas nas aulas do mestrado.

Fonte: Elaboração própria.

A fase exploratória foi o meu primeiro contato com o *lócus* de pesquisa, no caso desta investigação, com os estudantes e outros integrantes da unidade escolar. Uma pesquisa necessita de reflexões prévias sobre o *lócus* e sujeitos da pesquisa, de apreensão da realidade a ser pesquisada e de reflexão e preparação destes contextos, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nesta fase da investigação, foi importante conhecer brevemente as singularidades e diversidades dos sujeitos envolvidos, uma vez que estes conhecimentos evitaram um olhar pré determinado do pesquisador em relação à realidade que foi investigada. Conforme Ludck e André (1986, p. 22), “É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para os estudos”.

Assim, minhas aproximações com a escola demandaram escolhas, que foram se esboçando e se definindo no percurso investigativo, o que é previsto por (LUDCK

e ANDRÉ, 1986, p. 21), quando anuncia que as escolhas podem ser “reformuladas ou abandonadas na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada”. Estas aproximações foram feitas por meio de visitas à escola lócus de pesquisa entre os meses de agosto e novembro de 2015, em diferentes dias da semana, com o intuito de mapear de forma geral o perfil dos estudantes da educação de jovens e adultos e partes de seus contextos de vida. Foram ainda recolhidas informações do cenário investigativo, que delinearão o percurso da pesquisa para investigar e desvelar de forma aprofundada o objeto de estudo desta investigação. Para tal, foram reservadas algumas visitas à secretaria da escola para recolher informações gerais de matrícula e algumas informações específicas, que desenharam um panorama geral sobre os estudantes da EJA.

Estas informações não só foram importantes para confrontar com as discussões teóricas transcorridas nesta pesquisa, como também foram essenciais para consubstanciar posteriormente a análise das informações, as quais foram sendo desveladas a cada encontro como podemos inferir ao observar o quadro abaixo:

Quadro 06 – Estruturação das atividades na fase exploratória na escola.

Visitas	Atividade desenvolvida
Visita 01	Encontro com a gestão da unidade escola para apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> • Dia e horário previamente agendados; • Assinatura do documento pela Direção – Termo de Autorização de Instituição Coparticipante. • Assinatura do documento pela Secretária – Termo de Concessão
Visita 02	Visita à sala de aula da EJA, Eixo VI, para apresentar aos estudantes o projeto de pesquisa; <ul style="list-style-type: none"> • Dia e horário previamente agendados; • Convite para participar da pesquisa.
Visita 03	Visita para coleta de informações, referentes aos estudantes, na secretaria da unidade escolar; <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de informações utilizando a ficha de matrícula (idade, local de morada, cor, sexo)
Visita 04	Continuação dos trabalhos iniciados na visita 03
Visita 05	Coleta de informações, referentes aos professores, na secretaria da unidade escolar; <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de informações, utilizando o cadastro pessoal do professor (idade, formação, tempo de admissão na Rede Estadual,)
Visita 06	Assinatura do documento – Termo de Autorização de Sujeito Coparticipante da pesquisa dos Estudantes
Visita 07	Visita de aplicação de questionário socioeconômico a 02 estudantes da EJA

Fonte: Elaboração própria tendo como referência a pesquisa exploratória

Assim, a pesquisa exploratória feita neste trabalho foi fundamental, não para formatarmos de forma hermética a investigação, mas para reexaminar, revisar e adequar questões pertinentes a esta investigação.

4.4 O detalhamento da cartografia metodológica: as técnicas da pesquisa

O ato de pesquisar se caracteriza pela busca de algo que ainda é desconhecido aos olhos do pesquisador. O Estudo de Caso admite múltiplas formas de coletas de dados, que objetivam estudar o fato em profundidade, considerando seus contextos naturais Gil (2009), conforme Gil, (2009, p. 55), “[...] os estudos de caso requerem profundidade, preservação do caráter unitário do caso e a não separação de seu contexto”.

Neste movimento de desvelar o objeto de estudo, encontrei, nas técnicas de Grupo Focal, no Questionário Socioeconômico e na Análise Documental, os percursos para analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

4.4.1 Questionário

Ao escolher a técnica de pesquisa, o pesquisador deve ter clareza sobre os objetivos da pesquisa, para que esta escolha seja favorável no sentido de que, ao ser aplicada, esta técnica favoreça ao máximo a interpretação da realidade e suas inter-relações daquilo que se deseja conhecer. O questionário, como mais uma técnica de pesquisa numa abordagem qualitativa, também favorece ao investigador apanhar, capturar a realidade que se deseja interpretar. Ele se caracteriza “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL,

2009, p.128). Um questionário é composto por uma série de questões sobre o que está sendo investigado, (GIL, 2009). Ao escolher e elaborar o questionário como uma técnica de pesquisa, o investigador necessita, entre outras questões, conhecer, com densidade, o conteúdo a ser pesquisado (GIL, 2009). Neste sentido, o questionário vai exigir do investigador um rigor para sua construção e muitas reflexões anteriores à sua aplicação (GIL, 2009). É importante ressaltar que foi feito durante a pesquisa exploratória um pré-teste com os questionários socioeconômicos, que foram aplicados durante a investigação. Esse pré-teste teve o objetivo de fazer validações, adequações, supressão ou acréscimos com relação às questões dos estudantes. Este pré-teste foi feito com 02 estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

4.4.2 Grupo Focal

Para esta pesquisa, além do questionário, adotei também a técnica de Grupo Focal, como outra forma de analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil que também se justifica no âmbito da pesquisa qualitativa. O grupo focal se caracteriza por ser uma técnica de coleta de informações. Segundo Gatti (2005),

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. (GATTI, 2005, p. 14)

Neste sentido, esta técnica, eleita de forma cuidadosa e coerente com os objetivos desta investigação, se integra ao conjunto de técnicas de abordagem da realidade a ser pesquisada neste trabalho e se justifica por ser uma técnica que fornece aos sujeitos da investigação condições para que “se situem, explicitem pontos de vista, analisem, infiram, façam críticas, abram perspectivas diante da problemática

para a qual foram convidados a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p. 8), sobre o tema abordado.

Assim, a escolha do Grupo Focal como uma forma de apreender a realidade investigada é por acreditar que as representações sociais dos estudantes da EJA sobre juventude e currículo sejam ricas, dinâmicas, múltiplas, carregadas de sentimentos que necessitam ser capturados, entrelaçados, interpretados e analisados juntamente com outros resultados da pesquisa.

Sobre estas múltiplas RS, Gatti (2005, p. 9) reflete que “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e de processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, por outros meios, poderiam ser difíceis de serem manifestados”.

O grupo focal oportuniza também ao pesquisador desvelar o que está para além dos discursos dos participantes Gatti (2005). Neste sentido, o não dito tem que ser captado, sentido e analisado pelo investigador, juntamente com as inferências dos participantes sobre o tema Gatti (2005), aspecto importante, tendo em vista o que se propõe esta pesquisa.

Para tal, é importante frisar que, no grupo focal, cabe ao investigador “saber ouvir, interromper, fazer síntese, reformulações, apelos à participação, apelos a complementos, à distensão, à maior objetividade [...]” (MACEDO, 2010, p. 117). Além de esta técnica requisitar um preparo e dinâmica do investigador como vimos com Macedo (2010), ela requer também uma preparação em termos organizacionais por se constituir em um momento coletivo, no que diz respeito ao planejamento e a escolha dos participantes entre outros (MACEDO, 2010). Ainda sobre o grupo focal, Gatti (2005, p. 14) acrescenta que,

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou de medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais.

Por fim, ao tomar para a sua pesquisa o grupo focal como uma técnica de coleta de dados, é importante ressaltar que a questões a ser investigada, conforme Gatti

(2005), não estão “dispostas em uma bandeja” para que o pesquisador, de forma simplificada, exerça a “coleta” das informações (GATTI, 2005).

Os dados que vão emergindo na interação grupal são simultâneos, carregadas de sentimentos e, na maioria das vezes, surpreendem o pesquisador (GATTI, 2005). Nesse sentido, Gatti (2005) utiliza a expressão “a quente” ao se referir à riqueza das informações advindas do grupo focal “[...] em geral, extrapolam em muito as ideias prévias, surpreendentes, colocam novas categorias e formas de entendimento que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame” (GATTI, 2005, p. 13).

Considerando o que aponta Gatti (2005), o grupo focal necessita ser planejado com certa dose de rigor sem perder ao, mesmo tempo, a flexibilidade (GATTI, 2005). Neste intuito, buscarei, neste trabalho, planejar com rigor e flexibilidade esta técnica de investigação para favorecer os momentos em que os participantes se expressem de forma livre para que as representações sociais sobre currículo, juventude venham à tona com intensidade e riqueza no que diz respeito aos diferentes pontos de vista dos sujeitos da pesquisa. Para realização do Grupo Focal, realizei quatro encontros, que aconteceram em datas distintas e com objetivos específicos.

Anteriormente ao primeiro encontro no dia 01/06/2016, convidei trinta estudantes para conhecer a proposta de trabalho. Neste encontro, apresentei a pesquisa, fiz o convite para que eles dela participassem e expliquei aos mesmos como aconteceriam nossos encontros, os objetivos, a organização, a estruturação e participação.

Dos trinta estudantes que compareceram ao encontro, onze aceitaram participar, contudo, nos encontros, sempre faltava algum estudante. No quadro a seguir evidencio o planejamento das atividades do grupo focal.

Quadro 07 – Planejamento das atividades do Grupo Focal

Grupo Focal	Data	Nº de Participantes	Planejamento
Grupo Focal 01 Juventude	03/06/2016	10	Objetivo: Analisar as representações sociais dos estudantes sobre juventude
Grupo Focal 02 Cultura	06/06/2016	10	Objetivo: Refletir sobre as diferentes culturas juvenis presentes no cotidiano dos estudantes.
Grupo Focal 03 Currículo A	14/06/2016	06	Objetivo - Analisar as representações sociais dos estudantes sobre currículo
Grupo Focal 04 Currículo B	16/06/2016	07	Objetivo: Analisar os desafios e possibilidades revelados pelos estudantes para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil

Fonte – Elaboração própria.

4.4.3 Análise Documental

A Análise Documental se constitui em uma importante técnica de coleta de dados, objetivando aprofundar, acrescentar e complementar informações obtidas durante o percurso investigativo do Estudo de Caso. Vale destacar que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam também uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39)

A análise documental é vista por Macedo (2010) como um “recurso precioso” no âmbito da pesquisa qualitativa e se constitui em uma técnica que aprofunda e/ou revela outros aspectos da questão que está sendo investigada Macedo (2010). A investigação sobre as representações sociais dos estudantes sobre currículo e juventude envolveu a análise de documentos coletados no âmbito da escola, *lócus* da pesquisa, tendo como critérios de escolha os objetivos desta pesquisa.

Neste propósito, a análise do Projeto Político-Pedagógico desta escola *lócus* de pesquisa foi amparada nos estudos de Bardin (1977) como proposta metodológica de análise, visando identificar no PPP da escola *lócus* desta investigação, as representações sociais de currículo e juventude, de forma sistemática e criteriosa. A análise documental é estabelecida nos estudos de Bardin (1977) como proprietária dos mesmos fins da análise de conteúdo, “a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdos” (BARDIN, 1977, p. 47), para interpretar as informações no documento, tendo como centralidade os objetivos da investigação proposta.

4.4.4 Análises de Conteúdo: a interpretação das informações

Após a recolha dos dados, faz-se necessário escolher a forma como estes serão analisados e depois teorizados, o que, nesta investigação, tem correspondência pela abordagem qualitativa, o que significa dizer que todo o percurso de análise das informações desta investigação vai primar pela interpretação profunda dos dados apresentados. Para tanto, escolhi como trajetória de análise dos dados deste projeto de pesquisa a técnica da Análise de Conteúdo explicitada na obra de Laurence Bardin (1977), que se aproxima e se articula com as técnicas escolhidas para a coleta das informações desta pesquisa. Segundo Bardin (1977, p.11), o método de Análise de Conteúdo consiste em,

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” [...] extremamente diversificados. [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Bardin (1977, p. 33) complementa que este método “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto, as comunicações”, portanto, perfeitamente condizente com esta investigação. A Análise de Conteúdo se destaca pelo rigor

científico conferido às análises das informações, o que vem a se confirmar, quando Bardin (1977, p. 31) expressa na análise de conteúdo o “desejo de rigor e a necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências”.

Minha escolha pelo método de Análise de Conteúdo nesta investigação se justifica, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, por requerer uma análise mais aprofundada das informações decorrentes de olhares e explorações mais subjetivas, não só do conteúdo exposto, mas, principalmente, do conteúdo oculto que vai se revelando diante de olhares mais sensíveis do pesquisador, conforme Ludke e André (1986, p. 48), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

Neste viés, aprimorei nesta investigação uma postura ética para conduzir todas as atividades deste trabalho. Para além das normatizações, indiscutivelmente, nesta investigação fui movida por uma postura ética que perpassou por toda a trajetória da pesquisa: a escolha do projeto, a escolha do lócus de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa, as opções que envolveram o método e as técnicas de investigação, a coleta de informações e, não menos importante, a análise e as conclusões das informações.

Ainda em relação à importância das questões éticas nas investigações, Ludke e André (1986) chamam a atenção para o sigilo das informações, que assegura aos sujeitos envolvidos na pesquisa seu anonimato. Neste aspecto, Ludke e André (1986, p. 50) ressaltam a garantia do anonimato, “pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea e, conseqüentemente, a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado”.

Outros aspectos que Ludke e André (1986) ressaltam na pesquisa qualitativa são aqueles ligados às subjetividades do pesquisador, assim, as autoras discorrem sobre o fato de as crenças e valores pessoais do investigador interferirem nas análises das informações, sendo que “uma postura mais equilibrada parece ser a daquelas que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 51). Ressaltam também que, neste caso, é importante que o pesquisador deixe claro “os critérios utilizados para selecionar certos tipos de dados, [...] para observar certas situações, [...], e para entrevistar certas pessoas e não outras”.

Partindo do princípio da ética como eixo condutor desta pesquisa, foi imprescindível desenvolver a confiança e o respeito em relação ao lócus e aos sujeitos participantes desta investigação. No quadro a seguir exponho uma breve explicitação de como os princípios éticos reverberaram nesta investigação.

Quadro 08 - Princípios Éticos que nortearam a investigação

Princípios Éticos na Pesquisa	Reverberação dos princípios éticos na investigação
A relevância desta pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento para a minha formação pessoal; • Retorno junto aos professores nos aspectos que dizem respeito ao currículo para o trabalho com as culturas juvenis; • Relevância para os jovens da EJA, pela possibilidade de serem visibilizadas para a escola partes de suas culturas juvenis, o que reverbera no currículo escolar; • Relevância para a escola lócus de pesquisa no que se refere ao projeto de intervenção, que foi uma Proposta de Formação Continuada, que versará sobre juventude, currículo e cultura juvenil; • Relevância também por se constituir em uma investigação que subsidiará com informações todos aqueles que investigam e trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, em um contexto de juvenilização.
O respeito aos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • O respeito aos diversos contextos históricos, sociais, econômicos e culturais aos jovens estudantes sujeitos desta pesquisa.
Direito à Participação	<ul style="list-style-type: none"> • O direito que os participantes têm de se recusar a participar. • Os estudantes assinaram termos de consentimento para a pesquisa, mas fizeram a ressalva de que não gostariam que tivesse registros de suas imagens na pesquisa. Neste sentido, foi feito um acordo para não haver nenhum registro de imagens dos estudantes durante a investigação. • A Diretora da escola também assinou um termo de concordância com a realização da pesquisa na unidade escolar.
Direito ao anonimato	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta investigação, o nome da escola e dos estudantes ficou no anonimato, sendo os estudantes identificados por nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora.

Fonte: Elaboração própria tendo como referência estudos de Ludke e André (1986)

4.5 Abrindo os cenários: as singularidades da cartografia metodológica em consonância com o fazer da pesquisadora

As escolhas sobre o campo empírico, que abrigou esta investigação, exigiram de mim atenção, cuidado, rigor e critérios para selecionar o *lócus* e os sujeitos desta pesquisa. Estas decisões tiveram implicações com os objetivos da pesquisa, uma escolha inadequada, de forma assistemática deste *lócus*, pode, de certa forma, comprometer a pesquisa e, conseqüentemente, seus resultados.

Ademais, a escolha para realizar a pesquisa no município de Conceição da Feira - BA, na escola *lócus* de pesquisa, com os estudantes da EJA, decorreu do fato de a escola oferecer a modalidade EJA, ter um número expressivo de jovens estudando na EJA, a escola desejar participar da investigação e pelo fato de eu, na condição de coordenadora pedagógica, já desenvolver um trabalho nesta escola, o que me possibilitou, principalmente por ser um estudo de caso, a realização de uma investigação e análise das informações de forma mais densa como a pesquisa exigiu.

O município contexto desta pesquisa é a cidade de Conceição da Feira, no estado da Bahia, localizada na região Metropolitana de Feira de Santana. Sua população em 2013 era de 22.226 habitantes. Conceição da Feira¹⁵ faz limite com os municípios de São Gonçalo dos Campos, Cachoeira, Governador Mangabeira, Santo Amaro, Antônio Cardoso e Cabaceira do Paraguaçu.

Tem a economia baseada na avicultura, que destaca a cidade nacionalmente. No município, estão instaladas várias granjas de grande e de pequeno porte, possibilitando também atividade econômica aos pequenos produtores da região. O comércio da cidade, apesar de ser pequeno, tem uma grande diversidade, com bons supermercados, farmácias, lojas, clínicas médicas, entre outras atividades.

Com relação à educação, a cidade é contemplada por uma rede pública de ensino, tanto municipal quanto estadual, que engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, evitando que os estudantes tenham que se deslocar para outras cidades em busca de escolas. O município conta também com várias escolas particulares. Em relação ao ensino superior, aqueles que prosseguem nos estudos migram para outras cidades: para Feira de Santana, para estudar na Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, e para Cruz das Almas, que conta com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano-UFRB. Além das universidades públicas,

¹⁵É interessante ressaltar que muitas das informações sobre o município, aqui registradas, foram colhidas de uma pesquisa sobre o município de Conceição da Feira, feita por um estudante da escola, *lócus* de pesquisa, no ano de 1996. O referido trabalho está no acervo da biblioteca desta escola.

Conceição da Feira conta ainda nas suas proximidades com faculdades particulares, a exemplo da Faculdade Adventista da Bahia-IAENE, localizada no município de Cachoeira, e faculdades particulares em Feira de Santana e demais regiões. Para alguns, também podem ser uma opção, para iniciar o ensino superior, faculdades e universidades em Salvador.

A cidade tem também os seguintes pontos turísticos: Serra da Putuma, Rio Paraguaçu, Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, Conceição Velha, Praça da Matriz, Praça da Bandeira. Com relação às festividades culturais, ressaltamos: Festa de Reis; As Trezenas de Santo Antônio; Festa de São João; Festa das Onze Mil Virgens, Onze, Mil Virgens é o nome de uma localidade do município; Festa do Caruru do Mercado, em comemoração ao Dia de Santa Bárbara; Lavagem da cidade, em comemoração ao Dia de Nossa Senhora da Conceição; Festa da Capela, comemorada na localidade onde a cidade nasceu; Festa Evangélica, evento recente, mas que vem se consolidando na cidade. Esta festa é comemorada no dia 30 de setembro, sendo este dia feriado municipal. A Festa da Serra da Putuma é comemorada no dia 1º de janeiro¹⁶.

Estas são algumas, em meio a tantas outras marcas culturais pertencentes à população do município, aos estudantes e demais da comunidade escolar. Estas culturas, importantes para a construção das identidades culturais da comunidade do município, se refletem no espaço escolar, gerando experiências e situações resultantes destes contextos socioculturais divergentes vivenciados no município. Dito isto, os processos de ensino e aprendizagem estão naturalmente encharcados de heterogeneidades, que demandam da escola ritmos e dinâmicas que coadunam com as marcas socioculturais da comunidade escolar.

Neste sentido, a necessidade da planificação do cenário de Conceição da Feira, nesta pesquisa, é por compreender que o conhecimento destes cenários, que não estão descolados da vida dos estudantes, dos professores, dos gestores, dos funcionários, do coordenador pedagógico das famílias da escola, contribuiu para apontar caminhos para uma análise mais precisa e contextualizada das informações coletadas durante a pesquisa.

Esta investigação foi realizada no município de Conceição da Feira, ora contextualizado, com início em 2015 e conclusão em 2016, em uma escola da Rede

¹⁶As informações referentes às festividades culturais da cidade foram disponibilizadas oralmente pela comunidade escolar durante a pesquisa exploratória em entrevista realizada em outubro de 2015.

Estadual de Ensino, que passo agora a descrever com algumas informações essenciais sobre o lócus e os sujeitos desta pesquisa, no sentido de ampliar, para o leitor, os cenários em que essa investigação foi desenvolvida.

4.5.1 – A escola, lócus desta pesquisa

O lócus desta pesquisa foi reservado a uma escola¹⁷ localizada no município de Conceição da Feira, Estado da Bahia/ Brasil, pertencente à Rede Estadual de Ensino. A escolha por esta escola se justifica pelos critérios, a saber:

- ✓ O desejo da escola em participar da investigação;
- ✓ Meu imbricamento profissional com o lócus de pesquisa, na condição de coordenadora pedagógica, o que favoreceu a realização de uma investigação mais densa do objeto de estudo;
- ✓ Pelo fato de a escola oferecer turmas da Educação de Jovens e Adultos com número expressivo de jovens.

Para esta pesquisa, parti do princípio de que o universo escolar é rico de interações, de diferentes culturas juvenis e um local singular para o diálogo com os diferentes modos de ser jovem. Portanto, tendo em vista o objetivo desta investigação, a escola se constitui um lócus de pesquisa propício para ouvir e levantar dados sobre os estudantes a respeito das suas representações sociais sobre juventude e currículo.

Ao iniciar a caracterização do lócus de pesquisa, resgato novamente o livro *Cidades Invisíveis*, particularmente um trecho em que o autor anuncia que “De agora em diante, vou descrever as cidades e você verificará se elas realmente existem e se são como eu as imaginei” (CALVINO, 1990, p. 43). Neste trecho do livro, Ítalo Calvino abre o convite para o leitor constatar e desvendar as Cidades Invisíveis existentes no vasto e desconhecido império de Kublai Khan. Estendo esse convite também para os leitores desta investigação para conhecerem as várias cidades invisíveis presentes na escola, invisíveis pelo fato de, na grande maioria das vezes, a escola desconhecer os pertencimentos socioculturais dos estudantes, o que gera um estado de invisibilidade dos reais estudantes presentes nas salas de aula da EJA. Esta pesquisa desenvolvida

¹⁷ O nome da escola e dos participantes desta pesquisa será conservado no anonimato.

em uma escola pública estadual do município de Conceição da Feira, apresenta o seguinte cenário: a escola é composta por uma Diretora, três Vice-Diretores, uma Coordenadora Pedagógica, uma Secretária, Estudantes, Professores, Pais, Funcionários de secretaria, de limpeza, porteiros e vigias.

Na escola¹⁸, a ficha cadastral fornecida pela secretaria apontou que os professores têm baixa rotatividade na escola, o que me leva a supor que eles têm bom conhecimento da comunidade escolar. A grande maioria destes professores reside na cidade e lecionam na escola há mais de 15 anos. No que se refere à estrutura da escola, ela conta¹⁹ com salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de ciências, quadras de esporte, sala de direção e vice direção, sala de coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, área livre, banheiros masculinos e femininos, banheiro para cadeirante, como também conta com rampas que garantem a acessibilidade da comunidade escolar. Pelos cenários contemplados, a escola lócus de pesquisa tem uma boa infraestrutura no sentido de ofertar para seus estudantes outros espaços de aprendizagem que estão para além da sala de aula, com destaque especial para a sala de vídeo, que se configura um espaço amplo, com espelhos nas paredes e que é bastante procurada pelos estudantes com o objetivo de ensaiar as coreografias apresentadas por eles.

4.5.2 Desenhando a EJA na escola, lócus da pesquisa

Durante muitas décadas, os debates sobre a EJA tinham como foco a evasão, o baixo rendimento e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, segundo Arroyo (2011), aspectos que, em algumas realidades, perduram até hoje.

¹⁸Informações coletadas na secretaria da escola e conversas informais com a comunidade escolar na fase exploratória da pesquisa (outubro, 2015).

¹⁹ Informações coletadas na secretaria da escola, (outubro, 2015).

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos últimos anos, vem demandando novas configurações que requerem outras discussões que perpassam também pelo conhecimento dos sujeitos presentes na EJA (ARROYO, 2011). Há um consenso entre os pesquisadores que debatem sobre a EJA em relação à importância de a escola conhecer as origens, de configurar as especificidades, marcas e pertencimentos socioculturais dos estudantes da EJA. Sobre essa questão, Arroyo (2011) aponta que,

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2011, p.22).

Também, ao tratar da necessidade de novas configurações para a EJA, além do conhecimento em relação às suas origens sociais, econômicas e culturais, Arroyo (2011) ainda chama a atenção para a necessidade de os educadores da EJA terem conhecimento de estudos sociológicos, antropológicos e históricos sobre a juventude. Isso nos leva a pensar na urgência de os cursos de formação debaterem teoricamente os campos empíricos da Educação de Jovens e Adultos.

No propósito de termos elementos para conhecer os sujeitos da EJA, é que apresento inicialmente este cenário em relação aos estudantes da EJA da escola lócus de pesquisa, constituído pelos seguintes documentos do ano de 2015: ficha de matrícula do estudante, documento de identidade.

A composição do cenário da EJA está organizada nas Tabelas 04, 05, 06 e 07, a seguir.

Tabela 04– Quantidade de estudantes por turma na EJA no ano de 2015.

Eixo VI A	40
Eixo VI B	42
Eixo VI C	41
Eixo VI A	41

Eixo VI B	42
-----------	----

Fonte: Elaboração própria tendo como referência dados de matrícula/2015

Tabela 05²⁰ – Relação de quantidade de estudantes masculinos e femininos na EJA, noturno no Eixo VI e VII, no ano de 2015.

EJA	Masculino	Feminino	Total
Eixo VI e VII			
Eixo VI A	19	21	40
Eixo VI B	17	25	42
Eixo VI C	30	11	41
Eixo VII A	16	16	32
Eixo VII A	12	21	33
Total	94	94	188

Fonte: Elaboração própria tendo como referência dados de matrículas.

Tendo como referência os dados mencionados na Tabela 05, no ano de 2015, em relação ao sexo (masculino e feminino), o total de estudantes matriculados na EJA indica que houve uma paridade entre homens e mulheres que estudaram no noturno na EJA. Em continuidade, podem ser observadas na Tabela 06 as etnias dos estudantes distribuídas nas cinco salas de EJA no Eixo VI e VII no referido ano.

Tabela 06²¹- Relação da quantidade de estudantes por etnia na EJA, noturno no Eixo VI e VII, no ano de 2015.

EJA	Branco	Pardo	Preto	Não Declarado
Eixo VI A	04	16	16	04
Eixo VI B	02	14	15	11

²⁰Dados retirados da pasta individual dos estudantes matriculados na EJA, Eixo VI e VII, noturno em 2015, tendo como referência registros das informações prestadas pelos estudantes na ficha de matrícula.

²¹ Dados retirados da pasta individual dos estudantes matriculados na EJA, Eixo VI e VII, noturno em 2015, tendo como referência registros das informações prestadas pelos estudantes na ficha de matrícula.

Eixo VI C	02	18	18	03
Eixo VII A	Zero	06	17	09
Eixo VII B	01	11	08	12
Total	09	65	74	39

Fonte: Elaboração própria tendo como referência dados de matrícula.

Em conformidade com os dados apresentados na Tabela 06, quase a totalidade dos estudantes é composta por afrodescendentes. Do total desses estudantes da EJA, 39 não declararam sua cor nos documentos de matrículas. Com relação ao local de moradia, os documentos de matrícula sinalizam que no ano de 2015 todos os estudantes residiam no município de Conceição da Feira, distribuídos na zona urbana e rural. As salas de aula da EJA apresentaram uma quantidade semelhante de estudantes que moravam na zona urbana e rural como pode-se observar na tabela abaixo.

Tabela 07²² - Relação de quantidade de estudantes residentes na Zona Urbana e na Zona Rural na EJA, noturno no Eixo VI e VII, no ano de 2015.

EJA	Zona Urbana	Zona Rural
Eixo VI e VII		
Eixo VI A	23	17
Eixo VI B	28	14
Eixo VI C	24	17
Eixo VII A	16	16
Eixo VII B	19	14
Total	110	78

Fonte: Elaboração própria tendo como referência dados de matrícula

Estes dados nos levam a crer que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes residentes na zona rural, como transportes, longas distâncias e trabalhos rurais, elas não impedem os estudantes, em muitos casos, de frequentar a escola à noite. Assim, pelas informações levantadas na pesquisa exploratória em relação aos estudantes da EJA, foi delineado o seguinte cenário: na sua grande maioria, são afrodescendentes, moram na zona urbana e rural, havendo uma equalização na quantidade de homens e mulheres que estudam. No quadro a seguir elenco os diversos critérios para a escolha dos sujeitos que vão participar desta pesquisa.

²²Dados retirados da pasta individual dos estudantes matriculados na EJA, Eixo VI e VII, em 2015, tendo como referência registros das informações prestadas pelos estudantes na ficha de matrícula e de documentação de comprovação de endereço.

Quadro 08 - Critérios para a escolha dos Estudantes.

Critérios para a escolha dos Estudantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser estudante da EJA; 2. Desejar participar da pesquisa; 3. Estudantes residentes na cidade e no campo.

Fonte: Elaboração própria, tendo como referência a pesquisa exploratória

4.5.3 Os sujeitos da pesquisa

As informações mais amplas e generalizadas sobre os estudantes da escola *lócus* de pesquisa no que diz respeito ao sexo, à etnia, local de moradia e à quantidade de estudantes matriculados foram importantes para delinear e compreender de forma mais generalizada a singularidade do cenário da EJA nesta unidade escolar, porém, apenas essas informações não foram suficientes para esta pesquisa. Neste sentido, foi necessária uma incursão mais aprofundada em relação aos estudantes que participaram desta investigação, o que foi possibilitado pelas informações demandadas do questionário socioeconômico e pelo grupo focal.

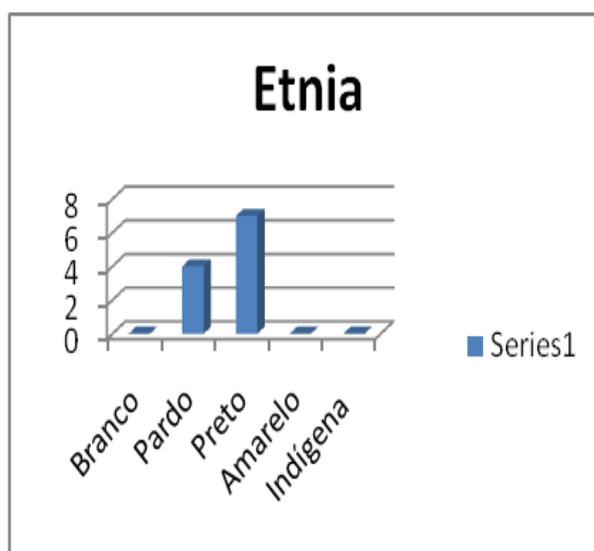
Estas informações possibilitaram analisar de forma mais verticalizada partes das itinerâncias de vida dos estudantes, compuseram e ampliaram os cenários investigativos neste trabalho. Tornaram também o cenário mais visível, mais consistente e com maior subsídio para as interpretações e análises das informações. Além disso, delinearum para o leitor um cenário mais aproximado dos contextos de vida dos estudantes que participaram desta investigação. Neste sentido, para uma apreensão mais próxima do real deste *lócus* de pesquisa, foi necessário mergulhar no cotidiano destes jovens, buscando entender partes desse cotidiano tal como ele se apresenta.

Nesta intenção, buscou-se configurar alguns aspectos da realidade socioeconômica e cultural dos estudantes no que diz respeito às questões familiares, de trabalho, local de moradia, formas e espaços de lazeres preferidos, assim como capturar algumas informações a respeito de seus interesses, etnias, crenças e práticas culturais vivenciadas no seu cotidiano. Nesta conjuntura, fiz incursões mais aprofundadas, tendo como recorte os onze estudantes que participaram desta pesquisa. Para preservar o anonimato, conforme já ressaltado anteriormente, estes estudantes serão denominados sempre nesta investigação de Lucas, Camila, Júlia, Fernando, Gabriel, Sofia, Larissa, Mariana, Valentina, Yasmim e Artur. É importante

ressaltar que os nomes fictícios foram escolhidos por mim sem nenhum critério de associação e total desconhecimento dos estudantes sobre seus nomes fictícios. Estes aspectos foram discutidos e acordados inicialmente por todos os presentes no primeiro encontro do grupo focal.

As informações apontaram que, desses estudantes, 54% são solteiros e 45% são casados. Pode-se inferir, pelos dados postos no Gráfico 01, que a maioria dos estudantes se declara de etnia preta.

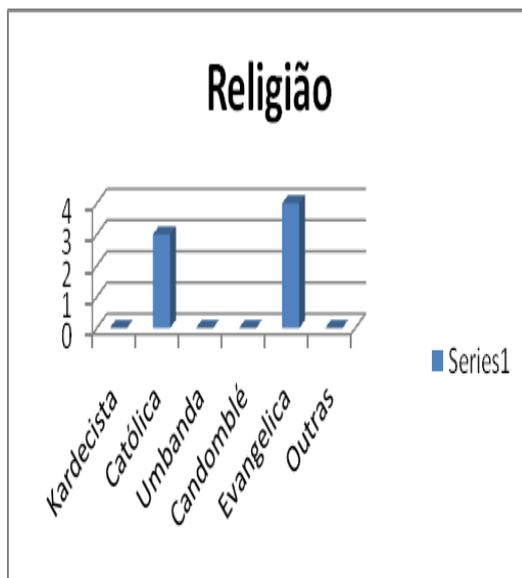
Gráfico 01 – Demonstrativo das etnias dos estudantes



Fonte: Elaboração própria, tendo como referência dados do questionário socioeconômico

No Gráfico 02, pode-se observar o cenário no que diz respeito às crenças religiosas dos estudantes.

Gráfico 02 – Demonstrativo das religiões dos estudantes



Fonte: Elaboração própria, tendo como referência dados do questionário socioeconômico

A interpretação do gráfico supracitado, possibilita afirmar que:

- A totalidade dos estudantes que declararam ter uma religião são evangélicos ou católicos;
- O número de evangélicos é superior ao número de católicos;
- Nas respostas, não foi declarada nenhuma religião ligada à Umbanda ao Candomblé e à religião Kardecista; e
- É possível afirmar que nenhum estudante citou outras religiões, além daquelas mencionadas.

Ao configurar este cenário, começo a constatar, de forma mais sistematizada, o que o cotidiano já sinalizava, ou seja, estes estudantes da EJA da sala do Eixo VI, participantes desta investigação, têm diferentes práticas culturais e, conseqüentemente, diferentes representações sociais em relação a currículo e juventude, que serão aprofundadas e analisadas no capítulo seguinte.

5. DESVELANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE CURRÍCULO E JUVENTUDE



Tudo isso para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado [...]. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

Calvino, 1990

Nos capítulos anteriores, profilei os conceitos e o processo de desenvolvimento que embasaram esta investigação, do mesmo modo que foi aberto o cenário da cartografia metodológica detalhando as singularidades do lócus e dos sujeitos da pesquisa, assim como suas respectivas técnicas de coletas e análise dos dados resultantes desta investigação. Neste capítulo, que se encena em diálogos e entrecruzamentos entre o campo empírico com o teórico, me propus a esmiuçar e analisar os resultados desta investigação propriamente dita.

Nesta compreensão, a companhia de Ítalo Calvino, descrevendo as cidades invisíveis utilizando um jogo de metáforas, tão bem construídas pelo escritor, foi essencial na preparação do meu olhar para analisar as representações sociais dos estudantes sobre currículo e juventude, tendo em vista que estas representações sociais são construídas e reconstruídas de acordo com os itinerários e interações dos estudantes, de acordo com o tempo e o espaço.

Desta maneira, neste capítulo, através da sua análise, busco revelar algumas das representações sociais dos estudantes da EJA, muitas vezes invisibilizadas no espaço escolar, nesta conjuntura de invisibilidades, os estudos mais recentes (ARROYO, 2011), (DAYRELL, 2011), (SOARES, 2011) refletem a necessidade de a escola reconhecer estas representações sociais construídas pelo local em que moram, pelas diferentes condições sociais, pelas suas culturas juvenis e tantos outros aspectos. Neste sentido, a escola, como palco de diversidades, não comporta mais cenários de invisibilidades e silenciamentos dos diversos mundos existentes no seu interior, trazidos pelas diferentes culturas juvenis.

Para tanto, é imprescindível um olhar decifrador das tramas expostas, das ocultações das realidades sociais presentes na superfície do cotidiano, reveladas nas palavras, gestos, olhares e ações destes estudantes, pois os sujeitos são construídos socialmente nas interações com o outro. Neste desvelamento, a análise das representações sociais deve partir do real, das informações concretas capturadas durante a investigação, mas, sobretudo, através da análise das redes de inferências que se descortinam à nossa frente.

É importante evidenciar que, conforme estas trajetórias de vida, as tessituras das representações sociais que se revelam na comunicação dos sujeitos não podem ser concebidas como eternas e inalteradas. Neste sentido, as representações sociais dos estudantes são um conjunto de interpretações da realidade (MOSCOVICI, 2012), são formas dinâmicas de entendimento sobre juventude e currículo escolar, e esta

investigação buscou trazer para o leitor alguns pontos de reflexão para analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

A análise desta investigação foi feita com base numa leitura densa e processual, utilizando dois mecanismos - a ancoragem e a objetivação - como mecanismos que geram a representação social, conforme reflete Moscovici (2012). Segundo o autor, a ancoragem busca “ancorar ideias que são estranhas e reduzi-las a categorias e a imagens comuns e colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2012, p. 61). Ancorar, conforme o autor, significa classificar, nomear. O segundo mecanismo, a objetivação, significa transformar o que é abstrato em algo concreto, segundo Moscovici (2012, p.71),

Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se verdadeira a essência da realidade. Percebida primeiramente como universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.

Ainda conforme o autor supracitado, “[...] toda representação social se torna real, em um nível diferente da realidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 71). Nesse sentido, Moscovici (2012, p. 78), analisa que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas considerando o que já é conhecido.

Ainda, Jodelet (2005, p.315) afirma que:

[...] cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos. Aderir a uma representação é particular de um grupo, de uma ligação social, mas também expressa algo de sua identidade que pode ter um efeito sobre a construção do objeto.

Os estudantes presentes no município de Conceição da Feira/Ba e de forma particular os estudantes presentes no lócus desta pesquisa têm aspectos

marcadamente diversos e, ao mesmo tempo, particulares, que os diferenciam de outros estudantes presentes em outros contextos. Neste sentido, busco analisar quais as representações sociais que os estudantes têm de juventude e currículo, mapeando suas respostas nos grupos focais. Com base nesta compreensão, as representações sociais dos estudantes neste estudo são elementos chave para compor o arcabouço das análises das informações com intenção de fecundar reflexões e conhecimentos construídos nesta investigação.

O presente capítulo é estruturado, a princípio, pela análise do Projeto Político-Pedagógico da escola *locus* de pesquisa, pela análise do questionário socioeconômico e, em seguida, pela análise das informações do grupo focal.

Dos entrelaçamentos das informações, resultaram as seguintes representações sociais dos estudantes sobre juventude: as representações sociais das juventudes com base em um recorte etário, como um valor, como um sinônimo de rebeldia e violência e como uma cultura da ostentação. O capítulo também apresenta as representações sociais dos estudantes sobre o currículo escolar como um documento normatizador. Em seguida, apresenta os desafios revelados pelos estudantes para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil: o reconhecimento das diferenças culturais juvenis no currículo escolar. Em continuidade, o capítulo apresenta, como possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, o diálogo intercultural.

Nesta análise, busco a todo o momento triangular as diferentes fontes de informações para analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

5.1 As Representações Sociais de Currículo e Juventude no Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico de uma unidade escolar é um documento que alicerça a construção de uma escola pública democrática (VEIGA, 2002). Cunhado pelas vozes da comunidade escolar, expressa um rumo, uma direção, um norte coletivamente, revela explicitamente uma intenção e um compromisso político estabelecido de forma coletiva no espaço escolar (VEIGA, 2002). Também representa os desejos e decisões de diferentes segmentos da comunidade escolar na organização das ações educativas e estruturas curriculares confluentes com os contextos socioculturais em que a escola está inserida, assim expressa os princípios coletivos pelos quais a escola norteará suas ações (VEIGA, 2002).

A construção de forma autônoma, democrática e coletiva Veiga (2002) confere ao PPP a representação das pluralidades de vozes presentes na comunidade escolar, possibilitada por diálogos perfilados por concordâncias e discordâncias coletivas. Neste sentido, de ser um documento identitário (VEIGA, 2002), a escola não pode se refutar a imbricar seu currículo aos contextos socioculturais da comunidade escolar, visto que uma das discussões a serem trabalhadas no espaço escolar é na perspectiva de uma educação que atenda “à diversidade cultural e à diferença, no que diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas” (MOREIRA e CANDAU, 2003 p. 163,). Assim, o PPP deve nortear o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas da comunidade escolar na escola.

O Projeto Político-Pedagógico²³ da escola lócus de pesquisa é um documento estruturado em 38 páginas, organizado da seguinte forma: O tópico da Apresentação contém uma breve discussão com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-9394/96 sobre o respaldo legal da Construção do PPP nas escolas. Apresenta também a compreensão da escola sobre a importância da elaboração de forma coletiva deste documento para a unidade escolar. O tópico da Identificação apresenta as características gerais da escola e os componentes da equipe gestora da unidade escolar. O tópico do Histórico faz uma breve retrospectiva do histórico da escola e enfatiza os avanços nas questões pedagógicas a exemplo dos investimentos na formação do professor. Nos tópicos Caracterização e Estrutura Física, apresenta os diferentes espaços de aprendizagens da escola e demais dependências como

²³O Projeto Político-Pedagógico analisado é de uma escola da rede pública estadual, na qual atuo, para garantir o anonimato da referida escola, seu nome não será mencionado.

também faz uma breve contextualização do município no qual a escola está inserida. Além disso, descreve o contexto socioeconômico do corpo discente da escola, o que já planifica as diferentes culturas juvenis no espaço escolar.

Em continuação, no tópico da Justificativa, apresenta um apanhado geral sobre as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sociedade vem sofrendo nas últimas décadas e das repercussões destas transformações no âmbito da escola. Em seguida, aponta a necessidade de a escola superar práticas pedagógicas que não condizem com as necessidades e contextos dos seus estudantes.

Da mesma forma, o referido documento apresenta a visão, a missão e os valores que norteiam o trabalho da escola. Pelo que se propõe a discutir esta investigação, que é analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, é interessante destacar neste documento que um dos valores cultivados pela escola é o Respeito às “diversidades culturais que envolvem cada integrante da unidade escolar” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.19), o que vem mostrar a preocupação do PPP em favorecer o reconhecimento das diferentes culturas no âmbito da escola.

No tópico Fundamentação Teórica, o documento engloba uma discussão sobre os pressupostos educacionais, pedagógicos, os princípios educativos, as concepções, a metodologia e os processos avaliativos. O tópico seguinte apresenta a definição de objetivos e metas, seguido do tópico Acompanhamento e Avaliação, que traz uma breve descrição de como o PPP será acompanhado e avaliado pela comunidade escolar. Por fim, o documento, no tópico Referências, expõe o arcabouço teórico que respalda as discussões no documento.

Após uma apresentação do documento de forma mais ampla, analiso o PPP de forma mais detalhada para analisar as representações sociais de currículo e juventude no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.

Inicialmente, o documento reconhece a importância do PPP, construído coletivamente, como uma possibilidade de a instituição escolar conquistar sua autonomia e identidade. Esta autonomia favorece a promoção de mudanças no âmbito da escola considerando as vozes da comunidade escolar, conforme ressalta o documento,

Ao elaborar coletivamente o seu Projeto Político-Pedagógico, a unidade escolar compreende que, além de ser uma exigência legal, revela também para toda a comunidade escolar o desejo de provocar e promover mudanças no âmbito da escola, mudanças essas consubstanciadas nas vozes dos sujeitos que compõem a escola” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.04).

O documento evidencia a importância da representatividade dos diferentes contextos socioculturais no espaço escolar, além de possibilitar a participação da comunidade escolar na revelação, intenções e definições dos rumos que a escola deseja seguir, dos compromissos políticos e da organização pedagógica que vão embasar as ações no âmbito da escola, o que “favorece o desenvolvimento de um trabalho mais próximo desta comunidade” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.04), ou seja, o PPP revela o desejo de a comunidade conhecer e estar mais próxima do contexto em que a escola está inserida.

Dada a importância, o documento explicita a preocupação da comunidade escolar com o reconhecimento e respeito aos contextos culturais em que a escola está inserida, conforme aponta o documento “[...] o PPP, com base em suas orientações teórico-metodológicas, deve pôr em relevo todo o caráter de respeito à diversidade presente na comunidade” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.05). Levando em consideração como as pluralidades culturais são tratadas no PPP, entendo que o reconhecimento das diferentes culturas juvenis passa, então, a ser tarefa indispensável no espaço escolar para que as práticas curriculares não se configurem como práticas distanciadas das culturas juvenis dos estudantes da EJA (CANEN, 2010).

Neste documento, a escola é chamada a ser palco de ações legitimadas coletivamente, que favorecem o respeito pelas diferenças culturais existentes na comunidade escolar. Neste sentido, é possível afirmar que a comunidade escolar intenciona pensar formas de valorizar as culturas juvenis, o que perpassa pelas práticas curriculares (CANEN, 2010), pois o PPP assegura e cria, segundo orientações do documento, “parâmetros para organização e funcionamento nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.4).

Assim, com base nesta afirmação, entendo que o PPP traz como representação social o currículo como um elemento que aglutina, reconhece e valoriza as diferentes culturas juvenis presentes no espaço da escola, pois, na perspectiva de

organização de práticas curriculares que estejam em confluências com as diferentes culturas juvenis, o citado documento ressalva que “as atividades escolares que mais atraem os alunos são as gincanas [...] e Projetos Curriculares que envolvem a dança” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.08). Esta afirmação aponta que:

- ✓ A escola reconhece que as atividades que envolvem a dança assim como outras atividades a exemplo da gincana estão mais próximas das culturas juvenis, tendo em vista o envolvimento dos estudantes na participação destas atividades;
- ✓ O Projeto Político-Pedagógico deflagra intenções em contemplar e reconhecer as diferentes culturas juvenis no currículo escolar; e
- ✓ O PPP indica caminhos para a escola encarar os contextos plurais que coexistem no espaço escolar e que devem ser contemplados no currículo escolar.

Este conjunto de orientações, expostas no Projeto Político-Pedagógico, norteiam e mobilizam os membros da escola para novas práticas curriculares, ancoradas pelas representações sociais da comunidade escolar, na apreensão dos novos cenários em que a escola se insere (ARROYO, 2013a). Contudo, a escola faz uma ressalva e, ao mesmo tempo, uma reflexão interessante quando sinaliza que, apesar das iniciativas voltadas para o conhecimento dos contextos culturais dos estudantes, a “escola precisa continuar avançando dia após dia para acompanhar as mudanças na sociedade e enfrentar os vários desafios deste novo milênio”, ou seja, o PPP explicita a necessidade de a escola seguir as mudanças dos diferentes contextos socioculturais, uma vez que este é o único posicionamento que prepara a escola para enfrentar este constante mundo novo do porvir (LARAIA, 1986).

Neste sentido, compreendo que a escola se dispõe a se abrir para o novo, se abrir constantemente para os movimentos de transformações da sociedade, para a transitoriedade da vida e diferentes culturas juvenis. O documento é embasado na premência de a escola repensar seu papel diante das contínuas mudanças no mundo, impressas pelas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais na sociedade, uma vez que elas repercutem diretamente no âmbito da escola. Neste contexto, o PPP evidencia a necessidade de a escola promover esforços contínuos e coletivos para se reinventar a nível organizacional e curricular, no sentido de atender as novas configurações plurais (CANDAU, 2012), para atender aos anseios da

comunidade escolar e da sociedade, pois, conforme o documento, a escola deve “buscar vencer os obstáculos e entraves que impossibilitam a ela superar princípios e modelos de práticas que atualmente não correspondem mais aos desejos de todos que participam do cotidiano escolar” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.15).

Diante destas definições, o documento deixa claro para o leitor que a escola deve imprimir esforços contínuos, sobrepujar práticas curriculares que atualmente não correspondem mais aos desejos e demandas da comunidade escolar, pois o currículo “não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 14).

Para tal fim, o PPP expressa a intenção de a comunidade escolar em pensar de forma diferente seus processos educativos com base nas pluralidades e em outras experiências que contemplem a diversificação de estratégias e recursos metodológicos. Conforme aponta o documento, a escola necessita,

Pensar diferente, com base nas diferenças, abrir a mente para outras experiências, apoderar-se das novas tecnologias, trabalhar com os temas transversais da educação, [...] promover encontros dialógicos, [...] e começar a transformar esta realidade, talvez seja a grande tarefa de nós educadores (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.11).

Tendo como respaldo esta reflexão, o documento ressalta as atividades e parcerias que a escola promove com a comunidade escolar, cujas atividades, segundo o documento, devem ser um caminho para a escola fomentar de forma constante diálogos entre escola e comunidade, na intenção de se aproximar das culturas juvenis, são elas:

- ✓ Festas, movimentos recreativos e esportivos para a integração da comunidade escolar e local;
- ✓ Celebração de projeto já consolidados a exemplo de Gincana de Leitura, Gincana de Ciências Exatas, Projeto Minha Cidade e Feira de Ciências;
- ✓ Parceria com a Secretaria de Saúde no Programa Saúde na Escola;
- ✓ Adequação de duas salas para uma sala de vídeo/atividades de dança, ginástica, interpretação, oferecendo oportunidades aos professores e estudantes de contar com outro ambiente de aprendizagem; e
- ✓ Investimento e apoio na formação inicial e continuada dos professores. (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.10-11)

A partir deste cenário, entendo que a representação social de currículo no PPP abre espaço para comportar o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas juvenil, das diferentes formas e modos de ver e viver a juventude, uma vez que o reconhecimento da diversidade estimula a articulação entre os diferentes (MOREIRA e CANDAU, 2013), diferenças estas que são evidenciadas no documento, quando o PPP apresenta o perfil dos seus estudantes,

O alunado é formado quase na sua totalidade por afrodescendentes. [...] temos ainda representação de outras minorias étnicas a exemplo da população cigana. Este alunado é composto quase que paritariamente por sujeitos oriundos dos meios rurais e urbanos. Contamos com uma clientela cuja faixa etária vai de 14 a 60 anos. [...] São oriundos de famílias de classe baixa, que têm renda média em torno de um a dois salários mínimos. [...] Neste contexto socioeconômico, as opções de lazer e cultura são poucas. Nos finais de semana e feriados, jogam futebol, reúnem-se nas praças, participam de festas populares, cavalgadas e também frequentam atividades religiosas. [...] No diurno, uma pequena parcela trabalha no turno oposto em oficinas, marcenarias, supermercados e granjas. Já grande parte dos alunos do noturno é composta por trabalhadores. Um fato que chama atenção é que a grande maioria tem acesso às redes sociais através de computadores e aparelhos celulares (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.9-10).

Deste modo, o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, em questão, tem como representação social um currículo que promove o reconhecimento das diferenças para construir atitudes positivas em relação ao outro, à pluralidade constitutiva do ambiente escolar. Neste contexto, entendo que as diferentes religiões dos estudantes têm espaço aberto no currículo da escola, a música gospel, o pagode, a fanfarra e o rap também têm espaços de diálogos e reconhecimento no currículo escolar, assim como as diferentes formas como os estudantes se vestem, o uso do boné, os correntões, o uso de *piercings* e tatuagem, assim como tantos outros elementos, que devem ser encaradas como marcas das diferentes culturas juvenis que fazem parte da nossa vida, de outras vidas e do coletivo da escola.

Um fato interessante em relação a esta questão é que o projeto político-pedagógico traz para as discussões a preocupação da escola no sentido de revisar e constituir os conhecimentos e informações sob diferentes pontos de vista, além de estruturar e facultar espaços formativos diferenciados de aprendizagem e

socialização, como a área de alimentação, lazer e convivência, que, segundo o documento, a escola disponibiliza atualmente para os estudantes “[...] além de laboratórios de ciências, biblioteca com vasto acervo, [...] sala de vídeo e um espaço de alimentação e convivência, aspectos de extrema importância para o público jovem que frequenta o ambiente” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.17). Percebo, no PPP, esta oferta de diferentes espaços de aprendizagem como um aspecto de grande relevância, tendo em vista o público jovem que estuda na escola, pois é neste espaço que os estudantes também trocam informações, constroem e desconstruem suas representações sociais.

Em continuidade, a análise mostra que as palavras diversidade humana, respeito, diversidades culturais e religiosas voltam a ser pronunciadas e a orientar as ações da unidade escolar quando o PPP apresenta a Visão, a Missão e os Valores que norteiam o trabalho da escola. Em similaridade, a fundamentação teórica vem confirmando as discussões anteriores da necessidade de a escola rever práticas curriculares além da necessidade de se estabelecer o reconhecimento do outro para se conviver e viver de forma respeitosa com os diferentes sujeitos presentes no espaço escolar.

Ademais, o PPP ainda apresenta, como representação social do currículo escolar, um espaço de possibilidades de diálogos entre a comunidade escolar, entre outros aspectos, pois, segundo o documento, o currículo comporta,

[...] processos de aprendizagens mais participativos, uma relação dialógica entre professores e estudantes, planejamentos e práticas pedagógicas mais próximas da realidade da comunidade escolar e os estreitamentos dos laços entre a escola e a família [...] (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.23).

Em relação aos processos dialógicos, estudos de Moreira e Candau (2013) apontam para a possibilidade de uma proposição de um diálogo que favoreça a superação de conflitos que dificultam uma aproximação entre os diferentes. Assim, esses processos mais participativos e dialógicos, conferidos pelo PPP, favorecem à escola assim como à organização curricular uma aproximação e um conhecimento maior da sua comunidade escolar, o que ocasiona ações e planejamentos mais próximos das múltiplas culturas juvenis, uma vez que a escola elege, para

salvaguardar a diversidade, planejamentos e estratégias didáticas mais próximas das realidades dos estudantes.

Para ancorar estas discussões, o documento traz autores como Miguel Arroyo (2011) e Vera Candau (2010), que ressaltam a urgência de a escola questionar o caráter monocultural ainda presente nas escolas, assim como a necessidade de a escola se reinventar para dar conta das diversidades no espaço escolar (CANDAU, 2010),. Em Sacristán (2000), o documento se apropria das discussões que trazem o currículo como uma prática dialógica entre a comunidade escolar.

Para fechar esta discussão, novamente o documento reafirma suas intenções, caminhos e definições para a comunidade escolar quando expressa seus princípios educativos, que estão pautados em:

- Respeito Mútuo, aceitação das diversidades;
- Princípio do Diálogo, como processo gerador do conhecimento;
- Solidariedade, que torna cada pessoa da escola responsável pelo bem-estar da coletividade (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.29).

Ademais, as discussões no projeto político-pedagógico, que têm como centralidade a aceitação das diversidades através do respeito mútuo, o respeito às diferentes culturas, a valorização do outro também, me possibilitam compreender que o PPP tem como representação social a juventude ancorada em seus contextos socioculturais (PAIS, 2003), pois, segundo o documento,

[...] essas novas formas de viver e conviver com os outros sujeitos, a demanda de um repensar constante de princípios e valores de vida, os novos formatos instantâneos de comunicação, aliadas a novas demarcações de espaços de sujeitos que outrora eram excluídos da nossa sociedade, caracterizam, em parte, juntamente com outros aspectos, a sociedade em que estamos inseridos (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.21).

Neste sentido, o PPP tem como representação social a juventude segundo seus contextos plurais de vida (PAIS, 2003), que reverberam no espaço escolar através de diferentes culturas juvenis, uma vez que “a escola deve se traduzir em um ambiente de reconhecimento e afirmação das pluralidades e singularidades existentes no universo escolar” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.22). Para reforçar ainda mais essa representação social, o documento destaca que a diversidade é inerente a

qualquer sociedade e que a juventude deve ser vista pelas lentes desta diversidade. Conforme aponta o documento, “a escola se vê diante do desafio de reconhecer e respeitar a diversidade inerente a qualquer sociedade e deverá ser foco da escola potencializar toda e qualquer diversidade, seja ela de gênero, raça, credo, cultural etc.” (PPP da Unidade Escolar, 2015, p.22).

Igualmente, é importante salientar para esta investigação que o documento ainda apresenta como um aspecto importante os investimentos e esforços que os educadores desta unidade escolar vêm imprimindo na sua formação continuada, o que corresponde a um cenário de 100% dos educadores graduados com especialização, destes 12% fizeram ou estão concluindo mestrado com discussões que perpassam pela Educação de Jovens e Adultos, Juventude, Currículo e Cultura e Educação Inter-étnica e Movimentos Sociais, o que favorece e potencializa as discussões sobre o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas juvenis no currículo escolar.

5.2 Desvelando os sujeitos da pesquisa...

Considerando as informações advindas do questionário socioeconômico, foi possível fazer algumas inferências a respeito do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que participaram desta pesquisa, o que contribuiu para a análise, juntamente com outras informações desta investigação.

Um olhar mais atento sobre as singularidades e pluralidades das itinerâncias destes estudantes, reveladas no questionário, me permitiu compreender melhor os motivos de suas escolhas, para concluir o ensino médio, pela modalidade de educação de jovens e adultos, assim como me levou a conhecer algumas das razões que os levam, muitas vezes, a abandonar seus estudos, além de entender os estímulos que também os levam a voltar e/ou permanecer na escola.

Foi possível inferir que os estudantes investigados, em um dado momento de suas trajetórias de vida, provavelmente tenham migrado do turno diurno para o noturno, para cursar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, numa tentativa de concluir o Ensino Médio de forma mais rápida. Buscam o noturno por razões bastante semelhantes, uma vez que a forma como o ensino do diurno está estruturado, não dá conta de suprir alguns dos objetivos mais eminentes e prioritários

de vida destes estudantes, o que geralmente está ligado ao trabalho. Este aspecto evidenciado no questionário é confirmado nas discussões do PPP da escola *lócus* de pesquisa, conforme visto anteriormente.

O trabalho como fator principal da escolha para concluir seus estudos na EJA é destaque em suas representações sociais: *Porque ganho tempo para o trabalho. Porque facilita o horário* (Estudante **SOFIA**, questionário, 2016). *Porque estudar na EJA fica melhor para eu adiantar meus estudos* (Estudante **CAMILA**, questionário, 2016). *Eu escolhi a EJA por conta da minha idade e para adiantar logo os meus estudos para poder eu ir atrás de um trabalho* (Estudante **LARISSA**, questionário, 2016).

Estas representações sociais nos ajudam não só a ter um entendimento maior da vida destes estudantes, mas também a apreender os sentidos e significados atribuídos à EJA, pois as respostas dos questionários indicam que 81% dos estudantes trabalham uma média de 40 horas semanais, pelos seguintes motivos:

- 45% dos entrevistados trabalham para ajudar os pais nas despesas da família;
- 45% buscam uma independência financeira dos familiares; e
- Outros relataram que também trabalham para construir experiências.

Entretanto, ao analisar a conjuntura de vida destes estudantes pelo que anuncia o conjunto de suas representações sociais, presume-se que, para a grande maioria destes estudantes, a conclusão do ensino médio é uma tarefa dura e difícil, pois, pelo fato de enfrentarem uma jornada diária de trabalho, chegam à escola frequentemente cansados e desmotivados. Além disso, o trabalho, os problemas ligados frequentemente aos filhos e à família, entre outros motivos, provavelmente podem cercear as possibilidades de concluir seus estudos, o que frequentemente dificulta a busca por um trabalho que possa propiciar a estes estudantes uma qualidade de vida melhor.

Este contexto acima mencionado, muitas vezes imposto pelas condições econômicas de vida destes estudantes, é marcado e vivenciado nas itinerâncias destes estudantes, como, por exemplo, *Lavo granja atualmente* (Estudante, **JÚLIA**, questionário, 2016), *Trabalho em casa de família uma vez por semana* (Estudante, **CAMILA**, questionário, 2016), *Manutenção de computadores* (Estudante, **GABRIEL**, questionário, 2016).

Os trabalhos dos estudantes investigados se concentram basicamente no comércio local, nas granjas de aviculturas, principal atividade econômica do município, entre outros, conforme essas respostas, o que me leva a supor que o fato de os estudantes estarem desenvolvendo as atividades acima mencionadas não foi uma opção própria de vida, mas, possivelmente, o desenvolvimento destas atividades nos remete a contextos de exclusão e negações de direitos que as classes populares vivenciam (ARROYO, 2012) no âmbito do nosso país, pois a especificidade destes estudantes se iguala às especificidades dos outros estudantes pertencentes às classes populares, visto se assemelharem nos seus contextos étnicos, sociais, econômicos e culturais (ARROYO, 2012).

Outra percepção interessante é que estes trabalhos são desenvolvidos tanto pelos homens quanto pelas mulheres, rendendo ainda provavelmente à mulher uma jornada dupla de trabalho, quando acrescentamos a estas atividades os afazeres domésticos que pode levar a elas um cansaço e desânimo maior em sala de aula, pois, conforme informações anteriores, alguns destes estudantes já constituíram família, posto que 27% destes estudantes têm filhos.

No entanto, apesar das condições adversas de vida, estes estudantes ao tratar de juventude exprimem a importância e a necessidade de os jovens terem metas: *Ter metas nas coisas que a gente quer fazer [...]*. (Estudante, **JÚLIA**, Grupo focal, 2016). A representação social da estudante Júlia ressalta a importância de os jovens construírem metas na vida para alcançar seus sonhos, além de prospectar para o jovem a necessidade de ele construir metas para sua vida futura. Estes estudantes, apesar de estarem desempenhando outros trabalhos, percebe-se que não deixam de sonhar e construir seus projetos de vida.

As representações sociais projetadas nos projetos de vidas dessa estudante estão conectadas com o trabalho e os estudos, capturados durante a resposta sobre os motivos que a levaram a escolher a EJA para concluir o ensino médio *Porque eu já estou atrasada nos estudos para cursar a faculdade e um bom trabalho*. (Estudante **VALENTINA**, questionário, 2016). Para estes projetos de vida, a escola, na sua compreensão, representa a porta de entrada para a conquista do progresso. No entendimento destes estudantes, a conclusão dos estudos na EJA garante a eles, melhores possibilidades na busca de um bom trabalho, apesar de os estudantes terem a consciência de que não cumpriram a escolarização.

Para uma melhor compreensão sobre a relação existente entre estes projetos de vida que a estudante explicita e a EJA, os estudos de Klein (2011) contribuem na medida em que enfatiza os sentidos atribuídos à escolarização destes estudantes, articulados a seus planos para o futuro, ou seja, a escola, alargando para educação de jovens e adultos, é vista pelos estudantes como espaço de possibilidades de realização de diferentes experiências, que podem ser relevantes na consecução de seus projetos de vida.

Os estudantes mostram perceber que a conclusão do Ensino Médio pode ser uma possibilidade de mudança de vida. No entanto, é importante evidenciar que a realidade atual, no nosso país, possivelmente pode supor outros cenários para estes estudantes, pois vivenciamos conjunturas econômicas, políticas, sociais e culturais altamente excludentes e desfavoráveis (ARROYO, 2012). Essa conjuntura possivelmente pode ser desfavorável para se chegar a uma faculdade e a um trabalho que lhes possibilite melhores condições de vida, muitas vezes, os estudantes da EJA ao serem obrigados pela vida a buscar mecanismos de sobrevivência tanto para o campo pessoal e/ou familiar, faz com que muitos desses jovens busquem outras atividades e adiem e/ou abandonem seus projetos de vida que, possivelmente, comporiam outros cenários de vida para eles.

Além de os projetos de vida fazerem parte do cotidiano de muitos jovens, é relevante evidenciar, nesta investigação, que 81% dos estudantes revelam que fazem amizades facilmente e 9% dos estudantes não fazem amizades com tanta facilidade. Revelam também que a escola, na concepção de 45% deles, é um lugar singular para se fazer amizades, seguindo de outros locais como nos grupos da igreja e nos bairros onde residem.

Ao serem questionados sobre os motivos, revelam que: *Porque é onde conheço todo ano pessoas novas para fazer amizades* (Estudante, **CAMILA**, questionário, 2016); *Porque é um lugar mais popular que eu vou e convívio mais tempo* (Estudante, **JÚLIA**, questionário, 2016); *Porque estamos aprendendo mais vivendo com as pessoas aí a gente vai conhecendo as pessoas* (Estudante, **FERNANDO**, questionário, 2016); *Grupo da escola, porque a gente senta, reúne, conversa, fofoca* (Estudante, **LARISSA**, questionário, 2016).

O enunciado de que a escola é um local privilegiado para fazer amizades é configurado pelos cotidianos destes jovens no espaço escolar, que se revelam diariamente no espaço escolar. Eles conversam, se estremecem, comercializam

coisas do tipo bijuterias, produtos de beleza, assistem em grupos a vídeos no celular, merendam, fazem trabalhos para entregar aos professores, encontram com outros parentes e conversam sobre questões familiares, entre outras coisas. Contudo, numa imersão nas representações sociais dos estudantes, pude também depreender que estes espaços estão para além de estabelecimentos de relações de amizades entre as pessoas.

A RS supracitada [...] *estamos aprendendo mais vivendo com as pessoas aí a gente vai conhecendo as pessoas* (Estudante, **FERNANDO**, questionário, 2016) representa bem esta questão quando favorece inferências sobre as inúmeras possibilidades de interações e conhecimentos decorrentes das trocas das diferentes RS no espaço escolar, visto que ele traz um imbricamento entre o ato de aprender e o ato de conviver, de interagir com outras pessoas. Ultrapassa os limites, de forma assistemática, de compreensão de que muitas vezes a escola é apenas um local de aprender conteúdos com o professor em sala de aula.

Nesta perspectiva, as palavras “vivendo” e “conhecendo”, presentes na RS do estudante, são a chave de compreensão para anunciar que a convivência, as redes de relações vivenciadas nos múltiplos espaços que encontramos na escola, a exemplo do banco no jardim, nas mesas do refeitório, na sala de vídeo, na sala de aula e demais espaços não são espaços apenas para fazer amizades, mas espaços de trocas e construções de representações sociais entre os estudantes e demais sujeitos presentes no cotidiano escolar. Ou seja, os cenários escolares que fazem parte da vida do cotidiano destes estudantes são fundamentais para a construção e/ou desconstrução de suas representações sociais, pois pessoas pertencentes a grupos socioculturais diferentes comungam do mesmo espaço diariamente, constituindo RS segundo um dado momento histórico, cultural e social.

As representações sociais dos estudantes convidam a escola e de forma particular o currículo escolar a perceber que existe uma heterogeneidade inerente aos estudantes, que existem diferentes “cidades invisíveis” no mesmo espaço escolar, que se revelam nas diferentes manifestações e expressões culturais que já dialogam no espaço escolar, cabendo à escola, neste momento, reconhecer e estender estes diálogos interculturais, de forma mais sistematizada, para o âmbito dos currículos escolares, o que favoreceria o reconhecimento das diferentes culturas juvenis no espaço escolar.

Deste modo, percebemos o quanto o espaço da escola é propício para a construção e desconstrução de representações sociais ocasionadas pelas aproximações e distanciamentos dos diferentes grupos que convivem de diferentes formas no espaço escolar. Estes relacionamentos nos grupos acompanham os desejos e interesses do momento dos estudantes, pois as diferentes culturas juvenis são perfiladas no interior de cada grupo através de construções e reconstruções das representações sociais que emergem e são processadas nos mais variados espaço, entre eles, a instituição escolar.

Nesta acepção, tomando a escola como um espaço de diferentes culturas juvenis, pensar nas salas de aula da EJA e em currículos escolares para a EJA é antes de tudo em desconstruir representações sociais e modelos de escolas, currículos e estudantes tão bem sedimentados e homogeneizados no espaço escolar e, principalmente, nas práticas dos professores que trabalham com esta modalidade (ARROYO, 2011). Nesta desconstrução, faz-se necessário conhecer os sujeitos da ação educativa, garimpando elementos para esculpir as particularidades e reconfigurações da EJA, o que demanda uma necessidade premente de ampliar os conhecimentos dos professores que trabalham com a EJA, tão cerceados de formações, para que esta modalidade de ensino seja configurada sob outras formas de organizações e estruturações.

Os estudantes também, em resposta ao questionário sobre o local, com quem e como os estudantes se divertem nos finais de semana, sinalizam outros locais de convivência e, possivelmente, de trocas e interações de representações sociais. Destes estudantes, 50% das respostas indicaram que se divertem junto aos familiares, 30% manifestaram os barzinhos como locais de diversão junto aos amigos e 10% disseram ser a praça um bom local para se divertir. Estas informações anunciam que muitas construções e reconstruções das representações sociais dos estudantes se concentram nas localidades em que eles moram, é o que denota esta fala *Em casa com os familiares e amigos* (Estudante, **CAMILA**, questionário, 2016).

Contudo, apesar de os estudantes se concentrarem em suas residências e em seus bairros nos finais de semana, o que a princípio, a olhares mais rasos, poderia representar certo isolamento cultural, não procede, dado que os estudantes, como já foi evidenciado, também indicam a escola como um espaço de diálogo e troca de ideias.

Além disso, os dados coletados no questionário assinalam que, no interior das residências, existem outras formas e mecanismos de interações e construções de diferentes representações sociais, uma vez que 81% dos estudantes têm rádio em casa, 100% deles têm mais de um aparelho celular na família, 81% têm acesso à internet e apenas um estudante não tem acesso à internet.

Quanto aos grupos culturais que estes estudantes vivenciam atualmente, 54% das respostas mencionaram os grupos de pagode e 45% dos estudantes mencionaram os grupos gospel, sendo ainda uma pequena parcela reservada aos grupos de fanfarra, hip-hop e funk. Os estudantes ainda acrescentaram que os *piercings*, os bonés e as tatuagens também fazem parte dos seus estilos de vida, tornando-os naturalmente singulares e plurais nos seus cotidianos de vida.

Nesta perspectiva, as diferentes culturas juvenis são esculpidas pelas diferentes representações sociais em que estes estudantes estão inseridos, ocasionando expressões, estilos de vida distintos e/ou semelhantes, construídos em diferentes espaços, a exemplo de espaços institucionais como a escola, assim como nos espaços de lazer e divertimentos.

5.3 Com a voz os estudantes: visibilidades das representações sociais sobre as Juventudes e o Currículo no espaço escolar

Nesta investigação, as representações sociais dos estudantes sobre juventude e currículo são a chave para analisar suas representações sociais acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Neste contexto, as culturas juvenis dos estudantes que se revelam no uso do boné, nas diversas formas de cortar e arrumar o cabelo, na calça rasgada, nas formas diferenciadas de sua comunicação, entre outras, são elementos fundamentais para a configuração destas representações sociais.

Para tal, os estudantes, conforme explicito no capítulo metodológico, participaram de grupos focais para dialogar sobre as temáticas de juventude, currículo e cultura, propiciando a eles exposições de forma livre e reflexiva. A seguir, apresento a análise destas representações sociais.

5.3.1 As Representações Sociais das juventudes

Nesta investigação, as representações sociais dos estudantes sobre as juventudes são dinâmicas, não se encerram em uma única RS e são explicativas de realidades culturais vivenciadas por eles. Nesta acepção, as RS dos estudantes são relacionais por advirem de sujeitos socioculturais que naturalmente divergem e denotam diferentes representações sociais sobre o cotidiano vivido, a que os sujeitos estão expostos.

Estas RS foram apreendidas com base nos seguintes questionamentos balizadores das discussões realizadas durante o grupo focal: ao falar de juventude o que lhe vem à cabeça? O que é juventude para você? Além disso, foi solicitado dos estudantes que citassem algumas características marcantes dos jovens, além de identificar em si uma característica jovem.

Os achados das representações sociais dos estudantes sobre as juventudes têm como pano de fundo: um recorte etário, a juventude como um valor, como um sinônimo de rebeldia e violência e como uma cultura de ostentação. Abaixo, exponho as análises destas representações sociais.

5.3.1.1 As Representações Sociais das juventudes: o recorte etário

Em uma primeira aproximação, encontramos nas representações sociais dos estudantes estereótipos que evocavam o fator etário para definir o que seja para eles a juventude. Nesta compreensão, a juventude é desvinculada dos seus condicionamentos socioculturais naturalmente presentes nesta categoria. Esta RS da juventude ainda é recorrente na sociedade e é denotada como uma fase da vida que se enquadra em uma determinada idade biológica, compreendida geralmente na sociedade como um período de transição da vida, como um período entre os limites

da infância e os limites do mundo adulto, é como a estudante expressa na sua representação social: *Porque tipo assim. [...] Por conta da minha idade. Entendeu? Eu então me considero jovem. É por conta da minha idade. Eu tenho 19 anos.* (Estudante, **YASMIM**, Grupo focal, 2016).

As representações sociais da juventude compreendem apenas uma fase da vida em que o rigor etário neste entendimento é elemento fundamental, remetendo a uma compreensão pelo olhar da homogeneidade, conseqüentemente, apartada de seus enraizamentos sociais e culturais (PAIS, 2003), o que leva naturalmente a ausências de perspectivação dos jovens pelas suas diversidades de cotidianos (PAIS, 2003). Nesta discussão, estudos precusores de Pais (2003) refletem que as culturas juvenis podem ser referenciadas por um conjunto de práticas, crenças e valores, compartilhados pelos jovens, e que essas culturas juvenis podem ser próprias de uma fase da vida, mas também próprias de gerações precedentes ou próprias de trajetórias de classe em que o jovem se insere.

Assim, esta RS me possibilita inferir sobre possíveis aprisionamentos em relação às interpretações das culturas juvenis, desencadeadas por entendimentos referendados apenas por RS da juventude, como fazendo parte de uma fase da vida. Esta RS pode engessar as culturas juvenis a interpretações similares, favorecendo a compreensão dos estudantes, como fazendo parte de uma cultura juvenil unitária (PAIS, 2003), o que reforça as invisibilidades das pluralidades destes estudantes no espaço escolar, pois, para além das relativas semelhanças, encontramos, sobretudo, fortes diferenças sociais e culturais entre os estudantes (PAIS, 2003).

Entretanto, em grande parte, os sujeitos desta investigação apresentam outras RS que sinalizam a idade como insuficiente para conferir todas as complexidades e pluralidades que permeiam a juventude, conforme aponta a representação social deste estudante ao ser questionado sobre o que lhe vem à cabeça ao falar de juventude: *Vários estilos, várias culturas, várias religiões, modos diferentes de se vestir* (Estudante **FERNANDO**, Grupo focal, 2016). A palavra 'vários', que abriga uma interpretação de multiplicidade, relatividade, heterogeneidade, usada pelo estudante, é referida para desenraizar as ideias de homogeneidade presentes ainda em algumas compreensões sobre a juventude, que vem sendo questionada por estudiosos nas últimas décadas (DAYRELL, 2011), (GROPPO, 2000), (PAIS, 2003), que discutem juventude sob a perspectiva de conjunções de fatores, sociais, culturais e históricos.

Neste entendimento, a RS do estudante **Fernando** é uma retratação e uma corporificação das discussões encontradas nos estudos de Pais (2003), entre outros, sobre os sujeitos socioculturais e seus 'vários' estilos de vida, culturas, religiões e modos diferentes de se vestir, o que é legitimado pelos cenários de subjetividades e pluralidades dos estudantes que participaram desta investigação: são evangélicos ou católicos ou não têm religião, na sua grande maioria se declaram negros, moram no campo e na cidade, usam *piercings*, tatuagens e turbantes na cabeça, gostam de músicas de rock, hip-hop, pagode, sertaneja, gospel e músicas de fanfarras, entre outros aspectos, que, de cara, invalidam a compreensão da cultura juvenil, reduzida apenas a um recorte etário.

5.3.1.2 As Representações Sociais das juventudes: a juventude como um valor

Atualmente, sobrepujando-se à hierarquização etária, várias representações sociais, que têm como centralidade a juventude, vêm ganhando amplitude na sociedade. Vivenciamos representações sociais que veiculam a imagem da juventude a valores e configurações positivas, que exaltam os comportamentos dinâmicos de liberdades e de criatividade, conforme expressam estes estudantes: *O jovem é tudo, pode fazer tudo, se eu quero eu posso* (Estudante **FERNANDO**, Grupo focal, 2016), *É porque ser jovem, ser jovem é tudo de bom, porque é um período, é um período que mais se conquista as coisas* (Estudante **VALENTINA**, Grupo focal, 2016).

Estas representações sociais associam a juventude a comportamentos de conquistas, vitalidade, dinamismo e de força, o que contribui fortemente para que a juventude seja almejada e desejada como certo ideal social na sociedade (RIBEIRO, 2004), uma vez que muitas pessoas tidas como adultas e idosas pela sociedade buscam atualmente apreender e manter valores referentes aos estilos de vida, a princípio, próprios da juventude (DEBERT, 2010), pois, nos dias de hoje, a vida social cotidiana vem se modificando de forma radical, transmutando os contornos mais pessoais da nossa existência (GIDDENS, 2002).

Nesta acepção, a juventude ganha amplitude e valorização na medida em que vem sendo construída como um valor social (DEBERT, 2010), marcado por representações sociais que têm como cenários símbolos e significados que se

manifestam nos comportamentos, nas formas de viver e nas tendências de consumos, vinculados a determinadas formas de vida (DEBERT, 2010), a estilos de roupas, a formas de linguagens, entre outras expressões que passam a ser naturalmente incorporadas de forma hegemônica por grande parte da sociedade. Debert, (2010, p. 51) evidencia que [...] a juventude perde conexão com um grupo etário específico e passa a significar um valor que deve ser conquistado e mantido em qualquer idade através da adoção de formas de consumo de bens e serviços apropriados.

Neste sentido, algumas formas de lazer, o uso de uma calça rasgada, uma forma de falar, determinadas medidas de um corpo que tanto é almejado são sinônimos de juventude. Assim, a juventude, como um valor (DEBERT, 2010), está ligada ao uso de roupas, comportamentos e estilos de vida, independentemente da idade que as pessoas possam ter (DEBERT, 2010). Utilizando-se de símbolos, estudantes revelaram que a juventude está associada a um conjunto de formas como as pessoas cuidam do seu corpo, assim como a estilos de se vestir, agir e se comportar, representados aqui nestas representações sociais:

*Eu acho, assim, a pessoa não depende só da idade, depende como se cuida, como se trata, como se veste para se definir se é uma pessoa jovem ou não [...], como uma pessoa se define, não importa idade. (Estudante **CAMILA**, grupo focal, 2016)*

*[...] tem várias formas de dizer que eu sou jovem pelo meu pensamento, através das minhas falas, pelas minhas vestes [...] pelas minhas atitudes, sim, é tudo isso (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016).*

Considerando estas RS das estudantes **Camila** e **Valentina**, entendo que, para estas estudantes, os rituais para se conceber a juventude estão para além do recorte etário, uma vez que elas têm a juventude como um valor (DEBERT, 2010), que devem passar pela vida dos indivíduos e ser cooptado por todos aqueles, cujos valores estão materializados nas RS das estudantes ‘minhas atitudes’, ‘através das minhas falas’, enfim, nas formas como as pessoas pensam, vivem, se cuidam e se vestem, seguindo os padrões de valores jovens de ser e estar no mundo. Nesta conjuntura, experimentamos atualmente uma ruptura de estereótipos e comportamentos na sociedade e o que antes era reservado apenas ao mundo dos jovens agora vem se diluindo, se misturando em valores a serem perseguidos por todos que objetivam sempre a juventude (DEBERT, 2010).

Em razão disso, frequentemente presenciamos as mídias reforçando a construção de representações sociais a respeito de valores em relação à juventude, a exemplo da busca de um corpo “malhado” cada vez mais definido e com uma aparência jovial. Provavelmente, o cuidado com o corpo, com vestuários, com a forma de se expressar segue um padrão cultural de consumo e formas de viver que estão relacionados a semelhanças e similaridades de comportamentos dinâmicos, ativos que nos remetem à juventude a exemplo dos cuidados com o corpo, que está associado a uma alimentação saudável, academias, práticas de esporte conjugado também com jeitos e formas de se vestir, o que é confirmado pela representação social da estudante **Larissa** (Grupo focal, 2016).

Eu me considero jovem porque eu faço tudo o que um jovem faz. Eu curto, eu saio, eu me visto como uma jovem, mas também não deixo de dizer que sou uma pessoa que penso que nem uma pessoa madura, entendeu? Mas eu não vou viver como uma pessoa velha. Não pelo fato de eu ter 20 anos, eu não me considero uma pessoa velha, eu acho que até os meus 30 anos eu não estou velha. Velho é o mundo. Eu posso ter 40 anos e me considerar uma pessoa jovem, entendeu? Porque a gente quando se acha velho, mais velho a gente fica, se a gente se olhar no espelho, “pô”, estou feia, eu estou velha, a gente vai se achar velha. Eu me considero jovem, vou me considerar sempre.

Essa RS da estudante, sobre juventude, que transcende o tempo etário, é um valor cultural e socialmente construído, o que define a juventude é a forma como a pessoa se sente, se comporta, age diante do mundo que a cerca. Segundo a estudante, qualquer pessoa será sempre considerada como uma jovem se tiver comportamentos e pensamentos de jovem.

O culto à juventude, como um valor, ligado às questões físicas e de comportamentos é tão intenso e forte nos diálogos estabelecidos pela estudante Larissa que expressa inconscientemente também neste momento uma representação social negativa da velhice, resultados possivelmente da forma como a sociedade brasileira representa a juventude como algo belo, com vigor, vitalidade e energia, o que difere da velhice que, em alguns contextos, é representada em situações de desvalorização física, emocional que impõem limites à sua condição de vida.

Não obstante, essa RS da juventude como um valor que temos que ser sempre é eternamente jovem, construída cultural e socialmente, legítima certa fluidez nas

etapas da vida, já que um conjunto de significados e símbolos passam a ser relacionados à juventude e incorporados por muitos dos indivíduos na sociedade (DEBERT, 2010). Todavia, também este novo cenário de representação social da juventude fomenta comportamentos e atitudes homogêneos, regidos por valores, imbricados com um padrão social e cultural, que demarcam esta juventude, valores que implicam a formação e a transformação das representações sociais dos estudantes.

5.3.1.3 As Representações Sociais das juventudes: sinônimo de rebeldia e violência

É imprescindível discutir que, no presente, muitas vezes experimentamos nos cotidianos da sociedade construções de representações sociais em relação à juventude de forma polarizada no sentido de negatizar ou positivar a imagem dos jovens nos diferentes contextos sociais e culturais.

Ao abrir a discussão sobre essa categorização, que perpassa pela discussão sobre a representação social da juventude como sinônimo de violência e rebeldia, é fundamental relacioná-la ao atual contexto de hostilidade que nas últimas décadas vem se ampliando de forma intensa na juventude, uma vez que os dados e estudos condensados e publicados no documento intitulado Mapa da Violência (WAILSEFI, 2015) apontam que os jovens no Brasil são a camada da sociedade mais susceptível a situações que envolvem violências e morte. O documento ainda acrescenta que alguns estados do país apresentam índices extremamente elevados de vitimização juvenil. Como consequência, as pesquisas e estudos discutem as relações entre juventude e violência na sociedade brasileira (ZALUAR, 2001); (SOARES, 2004); (ARCE, 1999).

Todavia, é importante demarcar nesta análise que, embora algumas das representações sociais dos estudantes sobre a juventude se acentuem na violência, aspecto que será inicialmente evidenciado nesta discussão, é importante ressaltar que compreendo que o debate da violência está para além da delinquência, uma vez que os estudos (ABRAMOVAY *et alii.*, 2002), (SANTOS, 2002), (ZALUAR, 2001) contemplam nas suas discussões que a violência são manifestações diferenciadas

praticada por diferentes atores sociais, e que tem sua gênese em contextos históricos, sociais e culturais.

Nesta significação, vivenciamos diariamente na sociedade, divulgados principalmente nas mídias, situações e comportamentos de violência que têm como personagem principal os jovens. Esse protagonismo, que faz com que os jovens sofram e pratiquem violências, se acentua quando fazemos um recorte de classe social, de gênero e de etnia, dado que têm na grande maioria, raízes em contextos de vulnerabilidades sociais que criam fatores de riscos que comprometem a vida, o futuro e os sonhos de muitos jovens da nossa sociedade (ABRAMOVAY *et alii*. 2002).

Assim, os contextos de violência envolvendo os jovens expostos para a sociedade, principalmente em diferentes tipos de mídias, fomentam e contribuem para construções de representações sociais negativas em relação à juventude, segundo Moscovici (2012). Estas representações sociais espelham um conjunto de valores, ideias e práticas que propiciarão aos indivíduos orientar-se no seu mundo social e material, legitimando as diferentes práticas sociais dos indivíduos nos seus contextos de vida.

Neste cenário, há uma recorrência em correlacionar e edificar a juventude a estereótipos de comportamentos de rebeldia, turbulências sociais, falta de respeito, violência e criminalidade, cujos personagens principais geralmente são jovens, pobres, negros do sexo masculino (SOARES, 2011), (ZALUAR, 2001), pertencentes às camadas populares da sociedade, o que faz com que o jovem, neste contexto, tenha geralmente RS negativas na sociedade.

Esta RS da juventude foi fortemente percebida quando foi solicitado dos estudantes participantes desta pesquisa que refletissem sobre algumas características marcantes dos jovens,

Algumas atitudes sem pensar. Por exemplo, às vezes, rola por uma simples besteira tão brigando muito aí daí rola uma discussão, chega a matar, quando a gente vai ver fez besteira. (Estudante **JÚLIA**, grupo focal, 2016);

Falta de compreensão. Acham que é certo, que podem chegar roubar, traficar, porque podem ser presos, porque podem acabar morrendo com uma bala perdida, não pensam isso (Estudante, **SOFIA**, grupo focal, 2016);

Rebeldia. Porque quase não respeitamos um ao outro. Não respeita religião, a tudo, nada é respeitado no outro, eu acho. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016).

Estas RS interpretam uma realidade e são provocativas e indicativas para compreender de forma mais aprofundada os diferentes e distantes cenários de RS da juventude na nossa sociedade, que demandam algumas análises.

Os estudantes também vinculam fortemente nas suas RS a imagem dos jovens a comportamentos de violência, que está sempre na perspectiva do jovem como agressor. Há uma ausência da compreensão da violência, por parte dos estudantes, causada e fomentada por contextos recorrentes de negações de direitos aos jovens, ou melhor, os estudantes mostraram não ter uma compreensão mais ampla, mais sistêmica do complexo processo que envolve a juventude e a violência, considerando os contextos sociais, culturais e econômicos.

Ao perscrutar as RS das estudantes, sou levada a crer que elas anunciam nas suas entrelinhas que a violência está subjugada a condições individuais, fazendo com que um estado de ausência de compreensão e de atitudes por parte dos jovens faça com que sejam desencadeados comportamentos violentos na sua vida. *Falta de compreensão* (Estudante, **SOFIA**, grupo focal, 2016).

Nesta perspectiva, os estudantes têm uma clara tendência a instituir e materializar a violência a um processo que, a princípio, é limitado e influenciado por fatores individuais. Entretanto, esse fato é insuficiente e inconsistente para explicar os contextos atuais de violência em que os jovens estão envolvidos, principalmente jovens de determinados segmentos sociais (FRAGA e LULIANELLI, 2003).

Essa é uma das formas como as representações sociais estão sendo construídas em relação à juventude, o que faz com que discursos sejam organizados e estruturados em defesa de que os jovens se envolvem com a violência porque desejam, são incompreensivos e incosequentes, o que é materializado novamente pela estudante **Camila** (Grupo focal, 2016),

Porque acham que é jovem, pode ofender, maltratar, entre outras coisas, que só leva a um caminho que lá para, frente vai ser cada vez mais pior. É, é uma das características dos jovens hoje, porque os jovens hoje só querem saber de matar, traficar, não querem saber amanhã depois, pai e mãe falam, não obedecem, uns chegam até agredir pai e mãe dentro de casa, porque não querem saber se está

dando conselho para o bem, não querem ver aquilo ali, só querem ver o outro lado e quando amanhã chegar lá na frente, vão se arrepender e aí não vai ter mais jeito de voltar.

A representação social da estudante supracitada não apresenta meramente uma situação isolada ou simplesmente configura uma situação de um fato mais próximo do seu cotidiano, ela traz para o cenário representações sociais que mostram e sustentam as construções negativas da juventude como sinônimo de rebeldia e violência.

Esta recorrência na negatização de estereótipos de jovens associados à violência ganha peso, força e intensidade nas mídias, embora esta discussão não seja objeto de nossa investigação. A ressalva vem para chamar atenção sobre a importância da comunicação na construção das representações sociais dos estudantes desta investigação, pois eles têm acesso aos mais variados meios de comunicação, o que faz com que estejam susceptíveis e expostos às imagens, mensagens e representações sociais que o rádio, a TV, os celulares estão dispostos a veicular, dado que essas comunicações não estão consubstanciadas em neutralidades de posicionamentos, o que faria com que os fatos do cotidiano da juventude fossem apresentados sob várias dimensões e pontos de vista.

Entretanto, o que vivenciamos no cotidiano é uma centralização da mídia em relações aos jovens e à violência quando se concentra em noticiar delitos a determinados autores desses fatos (ABRAMOVAY *et alii*. 2002).

Nesta perspectiva, conhecer as representações sociais dos estudantes em relação à juventude, que associa os jovens como os propulsores da violência na atualidade, é de fundamental importância para a escola e para os estudantes na medida em que passam a dialogar, compreender e desconstruir as representações sociais que envolvem o jovem e a violência, alterando sua forma de encarar e reconhecer a realidade dentro e fora do espaço escolar.

5.3.1.4 As Representações Sociais das juventudes: a cultura da ostentação²⁴

²⁴ Conjunto de práticas que compõem a cosmologia juvenil – do rolezinho ao funk – é uma expressão cultural que emblematicamente produz rituais de dispêndio, combinando elementos do capitalismo global e elementos da cultura local. Declaração dada na televisão o rapper Emcida. Disponível em: <<http://www.each.usp.br/revistaec/?q=revista/1/rolezinhos-marcas-consumo-e-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-brasil>> Acesso em 12 fev. 2016 (adaptado)

Nesta categorização, discutirei as representações sociais dos estudantes sobre juventude pelas simbologias e significados das roupas e comportamentos impressos nos jovens. Ao serem questionados no grupo focal sobre o que eles pensavam ao falar de juventude, identifiquei, no conjunto das RS, uma ênfase ligada a uma cultura da ostentação relacionada a roupas e a comportamentos dos jovens como uma das formas de representação social da juventude: “Juventude é a forma de se vestir e um jeito diferente de um jeito e de outro, sapatos novos, roupas novas, celulares, lançamentos. É estar na moda sempre” (Estudante FERNANDO, grupo focal, 2016).

O recorte da RS do estudante Fernando “É estar na moda sempre” nos faz inferir que a roupa tem uma simbologia e sentido para os jovens que estão para além de uma necessidade de resguardar o corpo. Para os jovens, a roupa funciona como forma de afirmação de pertença a um grupo conforme anuncia a estudante **Camila** (Grupo focal, 2016): *Assim, cada um tem um estilo. Tem pessoas brancas, morenas, cada um se veste de um estilo, se veste de um jeito, outros já não gostam.* Esta RS revela os imbricamentos das roupas e comportamentos dos jovens com as diferentes culturas juvenis.

Essas culturas juvenis, que vão se delineando pelas roupas, pelos comportamentos cultural e socialmente constituídos, trazem novos elementos para entendermos as diferentes representações sociais das juventudes, que imprimem a ela um caráter relacional que se expressa em novos desenhos de representações sociais. Neste sentido, as RS dos estudantes sobre juventude apresentam uma recorrência do uso da palavra “ostentação”, bastando observar o diálogo abaixo da estudante Valentina ao justificar os motivos pelos quais escolheu a foto²⁵ de um determinado Mc²⁶ como uma representação social da juventude em um dos encontros do grupo focal,

Mc, porque ele ostenta (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

²⁵ Proposta de atividade realizada no grupo focal.

²⁶Embora a estudante tenha nominado o nome do MC, ele foi retirado do texto.

“Por que você se identifica com essa foto?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Porque é um fanqueiro ostentação (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

“Porque é um fanqueiro ostentação. E você disse que a característica do jovem é ostentação?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Isso (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

“O que é ostentação [...]” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

É sair, curtir night, balada e pronto (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

“Essa balada ostentação vem de quê?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Gastar, beleza. De usar muitas coisas, muito ouro (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

A cultura da ostentação, cuidadosamente elucidada pela referida estudante, perpassa pela RS da juventude pelos comportamentos que exaltam o uso de objetos e roupas de valor e de luxo. Nesta perspectiva, ostentação e centralidade, nesta discussão, passam a ser uma forma de adjetivar algumas culturas juvenis, foi o que apontou as representações sociais dessas estudantes: *Ostentação. Ostentação é se vestir comprar demais e viver sempre em alta, sempre viver sempre ostentando [...] porque ninguém quer andar feio, quer andar arrumado, quer andar todo bonitinho.* (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016).

Considerando a cultura da ostentação, os jovens se fazem presentes nos seus grupos e para tal necessitam fazer investimentos em roupas, joias, tênis, celulares, motos, que são exibidos preferencialmente em redes sociais, simbolizando status e poder aquisitivo, tão importantes aos olhos de alguns na atualidade, uma vez que, segundo códigos de alguns grupos, podem favorecer a inclusão e a aceitação dos jovens em determinados grupos sociais, a cultura da ostentação demarca e distingue o *status* social dos indivíduos. Esta representação social dos jovens é asseverada nas discussões no grupo, diante da discussão sobre o que eles pensavam ao falar de juventude,

Liberdade e ostentação (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

“Liberdade e ostentação. O que é ostentação?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Ostentação é se vestir comprar demais e viver sempre em alta, sempre viver ostentando professora entendeu? (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

“E você acha que o jovem tem que ostentar?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

De modo moderado, mais sim. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

“Sim, por quê?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Ah! Porque ninguém quer andar feio, quer andar arrumado, quer andar todo bonitinho. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

“E se a gente andar desarrumado, o que é que acontece?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Acontece que geralmente você na visão do outro jovem você não é ninguém, eles vão procurar outra que ostente, que curte o que eles curtem também [...]. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

“Então você está me dizendo que se determinado jovem não usa determinadas coisas, como, por exemplo [...] um relógio, tênis...” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Ou um batidão. [...]. (Estudante **FERNANDO**, grupo focal, 2016);
 “Ou um batidão pode ser discriminado, pode ser marginalizado [...]” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Exatamente. Tipo sai uma turma de amigos, eles nunca vão chamar o pior, vão convidar os melhores, os que mais têm dinheiro, o que tem carro, moto, entendeu? (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

O cenário que se delineia pelas RS dos estudantes anuncia que os jovens estão incorporando novos comportamentos, novas RS, novas formas de viver e conviver no mundo, pois eles são influenciados por novas estruturas e processos que vêm atualmente reconfigurando a sociedade, cujas reconfigurações são reveladas nas mais diferentes práticas sociais e culturais. A cultura da ostentação, que surge dessas novas configurações da sociedade e conseqüentemente de novas constituições de culturas juvenis, simboliza bem as transformações nas essências no modo como as juventudes estão vivendo e convivendo em determinados contextos e grupos sociais.

As RS dos estudantes supracitados configuram essas transformações, retratando a influência que a cultura da ostentação exerce sobre eles na medida em

que se observa uma exaltação ao consumo, expressa na fala dos estudantes como *comprar demais e viver sempre em alta*. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016). Esta expressão tem uma significação maior para os jovens do que uma simples aquisição de um objeto para ser usado, dado que o vestuário e demais objetos são carregados de simbologias, expressam poder nos grupos, são considerados como instrumentos de integração grupal dos estudantes, além de serem reveladores de identidades grupais (PAIS, 2003).

Ademais, essas simbologias demarcam e distinguem o *status* social dos jovens quando exercem tênues processos de diferenciações nos grupos, neste sentido, o tênis, o relógio, o batidão são passaportes de entrada e aceitação em grupos que se identificam e validam um comportamento ostentador, assim o consumo lhe confere um *status* na sociedade. Contudo, a ausência destes e demais elementos, segundo as RS destes estudantes, faz com que os jovens sejam por muitas vezes discriminados e marginalizados nos seus grupos de convívio ou mesmo em outros grupos em que eles estejam tentando se inserir, é o que pode – se inferir a partir do que aponta a estudante **Camila** (Grupo focal, 2016),

Eu acho assim pró tem jovens que usam marcas X e Y²⁷, mas tem muitos que não conseguem se identificar com o uso, aí começam as desigualdades. Porque você é “filhinha de papai”, você pode comprar isso, você pode comprar aquilo e já o outro não pode, aí tem muita desigualdade em relação a essas marcas porque tem gente, eu acho assim todo lugar que tem uma vai com a roupa outro também pode ir, mas tem muito que já começa o preconceito porque o outro não pode comprar, o outro trabalha, se esforça muito, mas não consegue comprar.

Os grupos de jovens que têm a cultura da ostentação como um estilo de vida acabam por valorizar as pessoas pela sua capacidade de ostentar, de consumir apenas pelo que elas mostram ter, o que, a princípio, no senso comum, pode provocar comentários superficiais, muitas vezes preconceituosos da sociedade por possivelmente conceber que os jovens delineiam suas culturas juvenis considerando consumos e futilidades.

²⁷Embora a estudante tenha nominado o nome das marcas, elas foram retiradas do texto.

Entretanto, o consumo para estes jovens está associado a um estilo de vida, à forma de ver e viver o mundo na atualidade, assim como qualquer outro estilo de vida de diferentes grupos na sociedade, o que pode ser observado através da RS da estudante [...] *tipo assim, os jovens de hoje usam batidão, usam roupas caras, usam marca[...]*. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016). Em sua fala, a estudante, além de exaltar o consumismo, gênese desta cultura, reforça também que cultura da ostentação é própria dos jovens que vivem nos contextos atuais da sociedade, uma vez que demarca o tempo presente “os jovens de hoje” para reforçar e inferir diferenças de comportamentos, atitudes e estilos de vida em relação a jovens configurados no passado.

Este estilo de vida, que vem se incorporando por alguns grupos de jovens, traz elementos relevantes para compreender as culturas juvenis dos jovens e seus fascínios pelo consumo de objetos luxuosos, caros e de marcas, no sentido de que quanto mais o indivíduo ostentar maior será sua afirmação e aceitação no grupo, pois neste contexto, o conhecimento e o reconhecimento dos jovens perpassam pelas suas posses materiais, ou melhor dizendo, o que definiria o lugar do jovem no grupo e na sociedade tem relação direta com a sua capacidade de consumir e ostentar o que é ratificado pela fala da estudante **Larissa** (Grupo focal, 2016),

Acontece que, geralmente, você na visão do outro jovem, você não é ninguém, eles vão procurar outra pessoa que ostente, que curta o que eles curtem também. Às vezes, ficar na vida pacata, quieta, calada você vai ficar praticamente esquecida, entendeu? [...]. Tipo sai uma turma de amigos, eles nunca vão chamar o pior vão convidar os melhores, o que mais tem dinheiro, o que tem carro, moto, entendeu?

Assim, entendo que há uma classificação feita pelos próprios jovens, muitas vezes sutil, velada e escamoteada, que tem como eixo o consumo e a ostentação. A estudante **Larissa** (Grupo focal, 2016), acrescenta: *Aqui no colégio é uma prova viva disso [...], saiu essa moda de calça alta, se for procurar aqui eu acho que 50% ou mais tem aqui no colégio*. O que depreendemos que a calça jeans de cintura alta no contexto socioeconômico e cultural da escola é um elemento de ostentação entre os jovens. Deste modo, seguindo essa lógica, “os melhores”, os que têm dinheiro, os que consomem mais são escolhidos e acolhidos no grupo e quanto maior for a ostentação, maior será sua posição neste grupo e, numa compreensão mais ampliada, mais fáceis

serão sua mobilidade e seu status social no grupo. Em contrapartida, os que não se adaptam essa cultura podem ser excluídos e discriminados no grupo, uma vez que suas permanências estão condicionadas a simbologias provenientes da cultura da ostentação.

A cultura da ostentação tem suas raízes na cultura do consumismo vorazmente fomentado por um modelo econômico capitalista, que acaba por influenciar direta ou indiretamente um estilo de vida. Essa cultura da ostentação se adapta e proporciona de forma geral os diferentes poderes aquisitivos da sociedade conforme vimos, dado que os padrões de consumo se adaptam a diferentes contextos econômicos, sociais e culturais. Nesta perspectiva, é importante trazer para o cenário da discussão, conforme já havíamos demonstrado anteriormente, que os estudantes desta pesquisa têm cotidianos de vida que se refletem nos seus padrões de consumo. Entretanto, apesar dos gastos com a família, estes estudantes não deixam de consumir dentro de uma lógica de um estilo de vida, dentro de uma lógica da ostentação.

Assim, os jovens precisam mostrar sua existência através de uma vida de consumo independente, se for um carro de luxo ou “uma calça *jeans* de cintura alta”, pois, apesar de os padrões de consumos serem social e culturalmente estabelecidos pela sociedade capitalista, estes padrões são reconfigurados, tendo em vista os diferentes poderes aquisitivos dos jovens, uma vez que o carro de luxo e a calça *jeans* de cintura alta são considerados elementos de ostentação no contexto em que os jovens estão inseridos.

5.3.2 As Representações Sociais do currículo escolar

As representações sociais dos estudantes expressam os variados modos de entender e experienciar seus cotidianos. Neste contexto, as análises anteriores a respeito das representações sociais sobre juventude me permitem inferir que a juventude teve uma representação social segundo um recorte etário, como um valor a ser seguido, vinculado a um comportamento de rebeldia e violência e, para finalizar, a análise aponta a juventude ligada a uma cultura de ostentação. Estas categorias me permitem conhecer de forma mais aproximada os estudantes desta investigação, mas, sobretudo, me permitem entender que as juventudes, dentro das suas pluralidades

que carregam enredamentos culturais e sociais, fazem com que elas sejam vistas pelo foco da diferença, fazendo com que a escola na atualidade passe a repensar e reconfigurar suas práticas, levando em consideração as diferentes culturas juvenis dos estudantes nos currículos escolares.

5.3.2.1 As Representações Sociais do currículo escolar: documento normatizador

As interpretações e análises das representações sociais sobre currículo me levam a perceber que os estudantes investigados possivelmente não concebem e nem vivenciam o currículo escolar como um artefato histórico, social e cultural (MOREIRA e TADEU, 2011). Percebo que as representações sociais dos estudantes coabitam em torno do currículo como um documento normatizador, a exemplo da transferência e histórico escolar que expressam a vida escolar dos estudantes: notas por disciplina, observações de comportamentos, números de faltas e demais componentes, conforme explicita a RS da estudante abaixo ao refletir sobre a pergunta “Ao falar de currículo escolar, o que lhe vem à cabeça”?

É professora, porque tipo se você é expulso de um colégio, como é que o outro vai saber? Então quando você pede o documento do colégio para levar para outro, acho que ali vão todas as informações daquele aluno. É por isso que chegar lá ele vai saber se é um bom aluno, se for mau aluno, se ficou, se foi expulso. Com vários colégios acontece isso, não sei se em todos, mas acho que em vários acontece” (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016).

Os documentos de transferência e o histórico que revelam o percurso escolar dos estudantes, descritos por **Larissa**, são bastante presentes na vida dos estudantes da EJA, quando solicitados para a escola ao se transferirem de uma instituição para outra, quando retomam seus estudos ou quando encerram uma etapa de estudo. Também essa RS do currículo é trazida pela estudante **Sofia**, quando questionada sobre o que lhe vinha à cabeça ao falar de currículo escolar: *O comportamento. Os dados dos alunos.* (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016).

Essas RS estão ligadas com seus cotidianos de vida. A transferência é um documento bastante conhecidos na vida destes estudantes desde quando, em

decorrência de diferentes causas, eles estão saindo de uma escola para outra, de um município para outro. O histórico escolar é outro documento muitas vezes solicitado para comprovação de conclusão do ensino médio por empresas em que os estudantes estão procurando empregos ou na oportunidade de algum concurso ou outros cursos frequentemente ligados a um trabalho.

Em outra vertente, o currículo escolar tem uma representação social ligada a um Curriculum Vitae, documento que trata do histórico da vida do estudante, do percurso escolar e demais informações, que, geralmente, é apresentado em instituições quando o estudante objetiva concorrer a uma vaga de emprego: *Currículo é a nossa imagem tipo quando a gente trabalha não precisa de um currículo para poder levar para o trabalho?* (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016). Neste sentido, o 'currículo', na condição de documento normatizador da vida escolar, tem um sentido e um significado muito forte para os estudantes da EJA, pela sua associação com o mundo do trabalho, com a validação do seu desempenho e aceitação por instituições que empregam.

Nesta conjuntura, assuntos que giram em torno de notas, trabalho, validação, provavelmente circulam no imaginário e, muito frequentemente, nas conversas diárias entre os estudantes que se inserem no contexto da EJA, o que eleva o documento de transferência e o histórico escolar, como o currículo escolar, a ter um grau de valor e importância para os estudantes,

O currículo oh! O que o colégio vai passar da nossa imagem da nossa imagem para tipo, se fosse para outro colégio. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016).

Imagem, tipo assim, imagem assim escolar, tipo imagem, tipo assim, das notas como é o aluno, da escola, para passar para outra escola informações como é do aluno. É se as notas são boas, se ele é comportado na sala. Quando a gente mesmo vai se matricular precisa pegar a transferência de outro colégio, ver as notas, tudinho tipo, eu acho isso. E já fala tudo do aluno. (Estudante **JÚLIA**, grupo focal, 2016).

As falas das estudantes **Larissa** e **Júlia** apresentam alguns pontos essenciais para outra análise. Observem que, frequentemente, as estudantes usam as palavras imagem, 'nossa imagem' e notas várias vezes, recurso que não me parece sem propósito, o que me faz pensar sobre o que de fato está encoberto e oculto por trás

da associação da palavra 'imagem' e nota, tendo em vista as representações sociais destas estudantes.

Esta reflexão anuncia que as notas reveladas na transferência e no histórico escolar passam a ser, para o outro, um instrumento de visualização dos estudantes da EJA, ou seja, os estudantes atribuem às notas um fator fundamental na construção da sua imagem, pois no atual contexto sociocultural em que vivemos, nossas vidas e realidades estão frequentemente imbricadas com sistemas de escalonamento e classificação por número e score, uma vez que, na sociedade, de modo geral, é comum ainda se construir a imagem dos estudantes através de classificações decorrentes de notas.

Tendo como respaldo esta perspectiva, as notas podem ou não garantir uma boa imagem aos estudantes da EJA, pois são compreendidas, pelos estudantes, como decodificadoras de *status* de conhecimento e competência tanto para eles como para a sociedade. Observe que a expressão [...] *ver as notas, tudinho tipo eu acho isso. E já fala tudo do aluno.* (Estudante **JÚLIA**, grupo focal, 2016) reduz a vida, a imagem do estudante a apenas a mensurações e classificações por intermédio de notas, o que também é reforçado na fala abaixo:

Currículo escolar para mim é que tipo assim quando pego uma transferência do outro colégio e leva para o outro e já tá falando tudo da pessoa, tá com tudo da pessoa já que vêm as notas, se é bom em matemática, se é bom em português, fala tudo dos alunos, se é comportado, se não é. (Estudante **YASMIM**, grupo focal, 2016)

Mesmo que sejam de forma consciente ou inconsciente, as notas e os comportamentos, para estes estudantes, são elevados a um score alto nas suas vidas, pois podem definir suas imagens já tão desgastadas na sociedade e na escola: estudantes com dificuldade de aprendizagem, evadidos, com frequência irregular, com destinos e futuros marcados (ARROYO, 2011).

Neste entendimento, os recentes estudos (ARROYO, 2011) contribuem para evidenciar que muitos dos estudantes da EJA têm representações sociais negativadas na sociedade, uma vez que continuam sendo vistos pelas carências e lacunas nos seus percursos escolares (ARROYO, 2011), o que me leva a considerar que as imagens destes estudantes em alguns espaços escolares possivelmente ainda estão desgastadas, o que nos remete a processos de exclusão.

Por conta destas representações sociais, as imagens dos estudantes são atreladas às notas e comportamentos, dispostos em um pedaço de papel, pois, muito provavelmente, nas trajetórias escolares destes estudantes, estes processos classificatórios foram elementos frequentemente evidenciados para configurar seus cenários de vida. É como se a nota fosse um passaporte valorado pela sociedade para o sucesso ou para a condenação dos seus sonhos e projetos de vida. Em se tratando da EJA, por toda a sua história, me parece que a condenação ao fracasso escolar e na vida, de forma velada, sempre foi o caminho mais evidenciado pela sociedade como um todo.

Entretanto, não posso me furtar de considerar que os estudantes da EJA devem ser vistos para além das suas carências (ARROYO, 2011), no sentido de que outras RS devem ser construídas pela sociedade e pela escola na medida em que estes estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos com tempos e percursos de jovens e adultos (ARROYO, 2011), na medida em que sejam vistos com base em seus conhecimentos, em suas idiossincrasias reveladas nas suas diferentes experiências de vida, que se manifestam a cada instante na dinâmica do cotidiano escolar.

Ademais, os estudantes da EJA devem ser reconhecidos pela escola também pela sua capacidade de participar ativamente dos processos educativos, como “produtores de conhecimento” (ARROYO, 2014), ou dito de outra forma, na medida em que a escola perceba que o currículo pode ser compartilhado e construído com os estudantes, pois o currículo demanda reconhecimentos das diferentes culturas juvenis, demanda uma construção ou uma reinterpretação de conhecimentos e práticas gestadas em diferentes dinâmicas históricas, sociais e culturais da sociedade (MOREIRA e TADEU, 2011).

Nesta perspectiva, a construção deste currículo, compreendido como um artefato, como uma construção histórica, social e cultural, (ARROYO, 2013a), (MOREIRA e TADEU, 2011), refuta a ideia de um documento que se configure em um conjunto de programas e uma simples seleção de conteúdos previamente estabelecido, pronto, fixo, rígido e acabado. Faço aqui uma ressalva, a palavra simples não quer dizer que os conteúdos não sejam importantes (ARROYO, 2014), a questão é que não se trata de secundarizar os conhecimentos (ARROYO, 2014).

Ao contrário, é importante e deve ser levado em conta uma vez que a escola é considerada um espaço de formação de conhecimentos histórico e cientificamente construídos pela humanidade, mas também de igual importância, a escola deve

favorecer a construção de um currículo escolar também consubstanciado em saberes culturais e sociais dos estudantes. Nesta compreensão, os diálogos entre os conhecimentos que compõem o currículo escolar não são secundarizados, mas fundidos através de compreensões horizontais (ARROYO, 2014), que desconstruem a hierarquização de conhecimentos hegemonicamente construídos.

O currículo se configura também como espaços que acolhem os conhecimentos trazidos pelos sujeitos socioculturais que compõem a escola, sendo desta forma o currículo considerado atualmente um espaço de leitura e reconhecimento dos próprios estudantes, de leitura do mundo, de indagações e de experiências, que necessitam ser reconhecidas e sistematizadas na esfera escolar (ARROYO, 2014).

Deve ser reconhecido como um espaço com características de construções socioculturais organizadas coletivamente, considerando as vozes da comunidade escolar, tendo sua gênese nas realidades em que as escolas estão inseridas, (ARROYO, 2013a) (GOMÉZ, 1998a), o que vem exigindo dos currículos novos contornos, rompimentos, desconstruções e reconfigurações no âmbito de currículos ultrapassados e conservadores ainda vigentes em muitas escolas (ARROYO, 2013a). Ou dito de outra forma, o currículo deve ser um espaço que revele as diferentes culturas juvenis dos estudantes, latentes no espaço escolar, o que vale reiterar que a escola deve ser um espaço de compartilhamentos de forma intensa das diferentes culturas juvenis constituídas nos múltiplos contextos vivenciados pelos estudantes (CANDAU, 2012, 2010; 1999); (CANEN, 2010); (MOREIRA E CANDAU, 2014); (MUNANGA, 2005).

Neste entendimento, o currículo é uma construção social, cultural (SACRISTÁN, 2000), o que me leva a inferir que favorece uma construção secundada por vozes da comunidade escolar, assim, é fundamental refletir sobre alguns pontos essenciais no sentido de entender e examinar de forma mais recortada a participação dos estudantes da EJA na construção dos currículos escolares. Para tal, compreendo que o estudante seja parte vital neste processo de construção de um currículo que atenda as diferentes culturas juvenis, tendo como entendimento o currículo ancorado em constante fluxo de transformações, constituído pelas pluralidades vivenciadas por relações de complexidade e tensões entre os estudantes, trazidas pelos diferentes pertencimentos dos sujeitos envolvidos (ARROYO, 2013a), (SACRISTÁN, 2000).

Este entendimento me leva a inferir que as RS dos estudantes a respeito do currículo escolar como um documento normatizador sejam provocadas pela ausência de uma cultura de participação, pela ausência de uma cultura de diálogo envolvendo os estudantes da EJA no âmbito da escola na discussão e construção do currículo escolar. Assim, compreendo que é vital dar voz e vez aos estudantes da EJA na construção e seleção de experiências escolares, conhecimentos e práticas que serão consolidados na instituição escolar no sentido de tornar o currículo um espaço para revelar, demarcar e visibilizar, nos cenários escolares, as diferentes culturas juvenis presentes no espaço escolar, o que é reiterado na representação social desta estudante

*Assim, cada um tem um estilo. Tem pessoas brancas, morenas, cada um se veste de um estilo, se veste de um jeito, outros já não gostam. Então cultura é tudo aquilo que a pessoa traz. É da pessoa mesmo. Cada um tem uma família que gosta de se vestir de um jeito, vem a partir da família que cada um é criado de um jeito diferente, estilos diferentes. (Estudante **CAMILA**, grupo focal, 2016).*

A fala da referida estudante é encarnada por palavras que demandam a ideia de pluralidade 'pessoas', 'outros', 'estilos diferentes', que nos dão subsídios para ratificar o que muitos estudiosos vêm debatendo de que o currículo não se destina a uma seleção de conteúdos fixos transpassado de culturas hegemônicas (GOODSON, 2008), não se destina a pessoas que pensam e agem de forma homogênea, existem na condição do currículo o 'eu' e os 'outros', com verdades, valores e crenças divergentes.

Tendo como referência este cenário corporificado pela estudante **Camila**, é elementar que o currículo e, por consequência, a escola se transformem em espaços de posituação das diferentes culturas juvenis dos estudantes da EJA. Assim, a escola não pode se eximir de ouvir estes estudantes, uma vez que tornar estas culturas juvenis visíveis implica dialogar com esse estudante.

Na compreensão da escola e do currículo como um espaço de visibilização das culturas juvenis, é pertinente lembrar, como mais um elemento de entrelaçamento e reflexão desta análise, conforme já foi mencionado anteriormente, que 50% dos estudantes desta pesquisa relataram que preferem se divertir nos finais de semana nos bairros em que moram junto aos seus familiares, provavelmente encontram nele

um espaço de reconhecimento das suas culturas juvenis, aspectos que também deveriam configurar nos currículos escolares. Assim, as reflexões acima nos revelam a importância de fomentar no espaço escolar a construção do currículo de forma compartilhada com os estudantes da EJA, o que favoreceria a visibilização e o reconhecimento das diferentes culturas juvenis presentes nos espaços escolares.

5.4 As Representações Sociais dos desafios e das possibilidades sob o olhar dos estudantes

As reflexões que vêm sendo construídas e percorridas no âmbito desta investigação são provocativas para sublinhar questões no sentido de analisar os desafios e possibilidades revelados pelos estudantes para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Com o intuito de refletir sobre estes desafio e possibilidades junto aos estudantes no grupo focal, quatro perguntas foram fundamentais, sendo elas: Em relação às atividades propostas aos estudantes, o que vocês acham do trabalho desenvolvido pela escola em relação à cultura juvenil? Quais são os maiores desafios que os jovens encontram no ambiente escolar em relação à sua cultura juvenil? Como você acha que a escola pode trabalhar com sua forma de ver, sentir e estar no mundo? Para aproximar as atividades escolares dos contextos de vida de vocês, que sugestões você daria à escola?

5.4.1 O reconhecimento das diferentes culturas juvenis no currículo escolar: desafios segundo os estudantes

A visibilidade do contexto escolar lócus de pesquisa, visceralmente plural, é tecida pelas representações sociais dos estudantes, ao discutirem a cultura no grupo

focal: *Cultura é tudo o que o ser humano faz.* (Estudante **LUCAS**, grupo focal, 2016); *É um conjunto de raças, de cores, acho que é isso.* (Estudante **GABRIEL**, grupo focal, 2016); *Cultura cada um tem a sua cultura, seus pontos de vista, ver como são as coisas, de se expressar.* (Estudante **CAMILA**, grupo focal, 2016); e *Porque eu ajo de uma forma e ela de outra, eu tenho uma personalidade e ela outra, somos diferentes em todos os sentidos [...] só pela cor, pelo vestir, de falar, de agir, do jeito de pensar, somos diferentes pela religião, somos totalmente diferentes.* (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016).

As palavras utilizadas pelos estudantes conjunto, diferentes, assim com as expressões, acabam por confirmar que o cotidiano escolar não é engendrado em um vazio social (DOS SANTOS COSTA, 2009), mas em realidades sociais e culturalmente arquitetadas por jovens constituídos segundo seus contextos históricos, sociais e culturais (DAYRELL, 2011), (GROPPO, 2000), (PAIS, 2003). A ausência deste “vazio social” também é confirmada pela RS da estudante Sofia, que, naturalmente, perfila sobre as diferentes culturas juvenis presentes no espaço escolar: *Vai passando o tempo, a gente vai mudando, vai como meu caso, eu vou mudando o corte do cabelo, de um jeito ela já é de outro [...].* (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016). Assim, as pluralidades de estilos de vida expressas por Sofia mostram as diferentes culturas juvenis dos estudantes, que devem, conforme discutido anteriormente nesta investigação, se refletir no currículo escolar, o que nem sempre constitui uma tarefa fácil e se traduz em desafios que reverberam em experiências de disputa e tensões no âmbito da escola (ARROYO, 2013a).

Nesta investigação, para analisar os desafios revelados pelos estudantes na construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, as RS foram cooptadas e interpretadas, considerando o olhar de cada estudante, o lugar e a realidade de onde cada estudante fala. Esses desafios foram se descortinando no grupo focal ante a pergunta lançada: Quais são os maiores desafios que os jovens encontram no ambiente escolar em relação à sua cultura juvenil?

Ao discutir esses desafios, os estudantes utilizam-se de símbolos e significados referentes a elementos de suas diferentes culturas juvenis: *É tipo assim, porque fica pegando um bocado de coisas. Tipo assim intimidada, a pessoa vem para a escola [...]. Você não pode vim de bermuda, de boné de sandália.* (Estudante **FERNANDO**, grupo focal, 2016). A RS do estudante representa muitos jovens da EJA no sentido de que a escola necessita contemplar as diferentes culturas juvenis presentes no

comportamento, nas músicas, nas roupas, nos adereços, ou seja, nos diferentes estilos e modos de viver que cada jovem ou grupos confere a seus cotidianos. Como exemplo, o uso do boné é um aspecto bastante evidenciado nas discussões dos estudantes, conforme o estudante **Artur**, o qual, através das suas representações sociais, discorre sobre como é visto pela sociedade o uso do boné pelo jovem: *O jovem com o boné hoje, por exemplo, com o boné na cara, é discriminado. Pensa que o cara não é de boa aparência, que tá usando o boné assim na cara de outro jeito e pensa que aquele jovem não é de boa aparência.* (Estudante **ARTUR**, grupo focal, 2016). Em continuidade, o estudante ainda complementa que os jovens que usam boné são percebidos por algumas pessoas como um 'mala', expressão que associa o jovem a comportamentos ruins, segundo os estudantes.

Desta forma, o uso do boné, para alguns, é um componente negativo de composição do vestuário dos jovens, ao contrário do que pensam muitos jovens que veem o boné como um elemento de composição da sua cultura juvenil, conforme aponta o estudante **Fernando** (Grupo focal, 2016).

Porque, professora, eu acho que me veste bem assim. Eu estou com uma roupa assim. Eu gosto de ter um boné diferente para combinar com a minha roupa.

Professora, para mim, sociedade ou não, eu posso porque eu gosto mesmo, ninguém manda no meu vestir, se ninguém gosta, para mim gostou eu tô comendo, eu tô dormindo para mim, tá suave demais.

As restrições ao uso do boné, que não se consolida mais nesta escola, mas em outras sim, geralmente demandam inquietações e contrariedades por parte dos estudantes que, por conta de seus percursos de vida, geralmente estão se transferindo de uma escola para outra. Essas e outras restrições são vistas por eles como uma falta de respeito por parte da escola e, conseqüentemente, como uma anulação e negatização das suas culturas juvenis. O boné, assim como os correntões, estão associados a uma cultura de ostentação, são elementos tão presentes no vestuário de alguns jovens, porém, segundo os estudantes, seu uso também pode desencadear, em alguns espaços, comportamentos preconceituosos e discriminatórios, é o que expressa esse diálogo entre os estudantes abaixo:

*Eu acho que é um desejo é um enfeite [...]. Uma coisa que a gente tá se sentindo bem ali. Não acho que uma corrente deixe uma pessoa de baixo nível como falaram não acho. [...]. Acho que é um gosto simplesmente. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016).*

*É o que você acha, mas a sociedade não acha. (Estudante **FERNANDO**, grupo focal, 2016).*

Além do boné e dos correntões, as representações sociais que envolvem o uso dos *piercings*, das tatuagens e dos alargadores culminam para montar uma imagem negativa dos elementos que compõem a culturas juvenis destes estudantes, conforme aponta as RS das estudantes,

*Tem os piercings também, tem pessoas que gostam de usar outras, pessoas não gostam e aí, muitas vezes, principalmente mulher, tem o rosto cheio de piercings, tem gente que vê como se aquela mulher não prestasse, só que eu acho que é uma cultura, cada um usa porque gosta. (Estudante **CAMILA**, grupo focal, 2016).*

*Sim, eu acho que é uma cultura, é um desejo, mas eu me sinto bem, eu gosto, eu uso. Eu sei que por isso a sociedade me discrimina, me julga. Eu sei por usar roupa curta por eu usar piercings, brincos e ter tatuagens, eu sei que a sociedade me julga, mas eu não me importo com isso, eu sei que vivo do meu jeito [...] então não vou me importar com isso. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016).*

Pra além do vestuário, pode-se perceber no espaço escolar que também algumas religiões sofrem, por parte dos próprios estudantes, processos discriminatórios conforme estas representações sociais dispostas no momento em que os estudantes estavam discutindo sobre as músicas e as danças com que eles mais se identificavam:

*Uma eu gosto também a não sei não, de dança, eu gosto do candomblé. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);*

*Deus é mais! (Estudante **FERNANDO**, grupo focal, 2016);*

*Assim professora, não frequento muito não, não é religião minha, para dizer, essa é a minha religião, mas eu vejo gente que frequenta sim porque muitos discriminam o candomblé, mas eu acho que é uma religião, eu acho que deve respeitar cada religião de cada um. Eu não frequento o candomblé nem a evangélica. Gosto sim do candomblé, porque gosto das músicas, danças, vestes, tudo o que vem do candomblé eu acho interessante. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);*

Entendo que as discussões que perpassam pelas religiões de matrizes africanas assim como as representações sociais que incidem sobre estas religiões demandam reflexões mais aprofundadas que esta investigação não dará conta, porém não posso me refutar a tecer um breve comentário sobre estas representações sociais dada a importância que elas têm para esta investigação. Observe que a representação social do estudante **Fernando** ao ouvir a palavra candomblé “*Deus é mais*” emana preconceitos e discriminações, construídos culturalmente. Essa cultura hegemônica ainda tem influências na sociedade (MUNANGA, 2005); (GOMES, 2002), confirmadas pela RS do estudante **Fernando**, que mostra posicionamento em relação ao candomblé. Diante deste cenário, compreendo que não só estes estudantes, assim como tantos outros, vivenciam constantemente nos diversos espaços da sociedade e da escola uma hierarquização de uma cultura em detrimento de outras, conforme mostra a sequência de representações sociais abaixo:

*[...] em termo de religião, um querer ferir o outro entendeu, mas não pode ser assim, uma religião poder querer ferir o outro. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);*

*Porque esse termo de religião, esse termo de religião mexe com o sentido de todo mundo, então tem que estar trabalhando isso, pra lá na frente com a mente boa, entendeu, uma mente, mas porque se eu for discutir religião eu acho que todos se “estabefam” aqui. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);*

*Se “estabefam”, por quê? [...]. (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);
*Pode brigar, pode ter uma discussão, um amigo pode virar inimigo. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);**

*Por que isso? (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);
*Porque ninguém vai querer aceitar. Porque uma pessoa quer ser melhor do que a outra. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);**

*E pode? (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);*

*Não, porque se eu sou cristã ela é católica, nós temos que respeitar, a amizade não vai mudar, ela vai ser minha amiga de qualquer jeito, independentemente da religião dela, independentemente de qualquer coisa. Tratando, conversando, a pessoa fica com a mente mais aberta, as coisas vão mudar” (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);*

*Você acha que a escola é um ambiente para se tratar dessas coisas?” (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);*

É sim, com certeza, porque a escola é um lugar de educação, faz parte da educação, então a escola tem que ensinar a gente como viver, faz parte da vivência do aluno também. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

A riqueza deste diálogo abre espaços para várias reflexões sobre os estranhamentos no ambiente escolar com relação aos diferentes pertencimentos religiosos dos estudantes. Estas diferenças, segundo a estudante, são vistas como intolerâncias que são tão acirradas e tão evidentes que a estudante Larissa chega a usar a palavra “estabefa” para dimensionar esses comportamentos. Entretanto, com poucas palavras, a estudante tem uma dimensão da gravidade e da seriedade da questão das anulações e ausências de reconhecimentos de algumas religiões, levando outras a se sobressair (FREIRE, 1971). Para isso, ela utiliza a palavra “respeito” para aquilo em que o outro pensa e crê de forma diferente dela.

Nesta perspectiva, para olhares mais atentos e interpretativos, a estudante Larissa naturalmente reflete sobre o desafio da escola em reconhecer as diferentes culturas juvenis no currículo escolar, assim como reflete sobre a necessidade de se conviver de forma respeitosa na escola pelas conjunturas culturalmente plurais (FORQUIM, 1993). Este reconhecimento das diferentes culturas juvenis no currículo escolar, por conta dos cenários políticos, econômicos, sociais e culturais (ARROYO, 2013a), é complexo e geralmente envolve tensões e embates, pois tanto o currículo escolar pode ser um território de cerceamentos e normatizações como pode ser um território de politização, inovações e ressignificações (ARROYO, 2013a) das diferentes culturas juvenis no espaço escolar.

Em continuidade, esta ausência de reconhecimento pela escola em relação às diferentes culturas juvenis é retratada também nas RS das estudantes **Sofia** e **Valentina**:

Para mim, o maior desafio para o jovem aqui no colégio é o preconceito. Porque tem muita gente preocupada com o modo como a pessoa se veste, se tem o cabelo black, que cabelo de bicho, que cabelo feio, se a pessoa coloca uma roupa falam que é roupa escandalosa [...]. (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016);

Tem gente que gosta de cabelo mais, cabelo mais black, tem gente que fica incomodado, cabelo duro. Já vi algumas pessoas agredir, ofender com palavras “cabelo feio” porque não dá uma pranchinha, uma escova. Eu acho assim, tipo, assim, se ele está vivendo bem desse modo que ele escolheu, ela tem mais é que desfrutar disso,

porque está alegrando ela se sentindo bem com isso, se não ele vai brincar com seus sentimentos. (Estudante **SOFA**, grupo focal, 2016);

E você acha que no momento que alguém fala do cabelo do outro dessa forma [...], o que isso acarreta? (Pesquisadora, grupo focal, 2016);

Discriminação, preconceito. (Estudante **SOFA**, grupo focal, 2016);

A violência. Esse tipo de preconceito só atrai violência. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

Vem a desigualdade. Todo mundo tem o direito de ser o que é que vai decidir é à vontade, da forma como quiser, como preferir, eu tenho o meu jeito, você tem o seu, somos diferentes [...] ninguém tem o direito de julgar ninguém. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

A desigualdade a que as estudantes se referem é pautada em representações sociais construídas em diferentes espaços da sociedade assim como no espaço escolar, que tem como pano de fundo padrões culturais hegemônicos (MUNANGA, 2005). Nesta conjuntura, o currículo ainda é para muitas escolas um espaço de reprodução cultural (SILVA, 2007), pois nesta compreensão o currículo se constitui de mensagens subjacentes, de conteúdos expressos de linguagens e de códigos dominantes, o que faz com que representações sociais, a exemplo dessas expressões “cabelo feio”, “cabelo duro”, que reverberam no espaço escolar como uma representação social construída pelo domínio de uma cultura dominante e por subjugações de outras culturas (GOMES, 2002; MUNANGA, 2005).

Nesta perspectiva, os estudos apontam para a importância de a escola ser uma instituição formadora de conhecimentos histórico e socialmente construídos, mas também sociais e culturais (MOREIRA e CANDAU, 2013), (GOMES, 2002), o currículo, conforme vimos, é um valioso espaço de transgressão, de luta e resistências de culturas historicamente subalternizadas, (ARROYO, 2013a) (MUNANGA, 2005), uma vez que envolve a construção de representações sociais, de significados, sentidos e valores culturais junto aos estudantes e demais da comunidade escolar.

As RS da estudante **Sofia** acima descrita retratam muito bem o valor destas transgressões, das lutas e resistência no currículo escolar. São reveladoras de diferentes cenários no interior da escola, da necessidade de reconhecer as diferentes culturas juvenis no currículo escolar. Isso evidencia a necessidade de a escola visitar corajosamente o currículo escolar, a dinâmica da escola no sentido do

reconhecimento das diferentes culturas juvenis, uma vez que os estudos mais recentes (ARROYO, 2013a) veem o currículo não mais como um campo hierarquizado, mas como um campo de transgressões culturais (ARROYO, 2013a), composto por dinâmica de diálogos interculturais entre o currículo e as culturas juvenis (MOREIRA e CANDAU, 2013).

5.4.2 O diálogo intercultural como possibilidade

Conforme já discutido anteriormente, a escola, frente ao currículo escolar, assume posicionamentos seletivos (SACRIATÁN, 2000) no que diz respeito às diferentes culturas juvenis presentes na escola, são posicionamentos que se materializam na medida em que o currículo vai se desenvolvendo na escola. Logo, o plural traz implicações diretas no planejamento das experiências cotidianas que os estudantes vão vivenciar em sala de aula e demais espaços de aprendizagens, isto é, nos objetivos do ensino, na seleção de conteúdos, na escolha de estratégias didáticas e de recursos nas diferentes formas de avaliação dos estudantes.

Nesta perspectiva, o currículo é um elemento nuclear de referência, (SACRIATÁN, 2000) um termômetro para entendermos os posicionamentos da escola no que tange principalmente às questões culturais, tanto na percepção de um trabalho voltado para a construção de representações sociais estereotipadas de segregação, subalternização e silenciamentos das culturas de grupos sociais minoritários e excluídos ao longo da nossa história quanto para um trabalho voltado para o reconhecimento e a valorização destes grupos (ARROYO, 2013a) com seus pertencimentos culturais, uma vez que o currículo é, antes de mais nada, uma eleição cultural estruturada, coerente com os interesses da escola e/ou da sociedade (SACRIATÁN, 2000).

Atualmente, o currículo deve ser percebido não somente como uma construção prévia, como algo dado, mas, principalmente no âmbito escolar, como uma organização que reflete os contextos culturais dos estudantes, no sentido de reconhecê-las. Este reconhecimento tem um impacto real no desenvolvimento pessoal dos estudantes e principalmente no estabelecimento das relações de

convivência respeitosa no âmbito do espaço escolar e na sociedade. Em acréscimos, já há algumas décadas, estudos (SANTOMÉ, 1995) sinalizam que as intervenções curriculares também devem visar a preparar os estudantes para serem críticos o que, necessariamente, o que perpassa pelas discussões culturais no currículo escolar (SANTOMÉ, 1995).

Nesta confluência, a escola e, conseqüentemente, o currículo são chamados a se reinventar no sentido de firmar espaços de diálogo intercultural entendido aqui como uma construção que “se configura como o processo de encontro entre pessoas de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e linguísticas com a finalidade de intercambiar opiniões desde uma postura horizontal da comunicação” (DOS SANTOS COSTA, 2012b, p.156) assim como entre os diferentes saberes científicos, sociais e culturais presentes no espaço escolar (MOREIRA e CANDAU, 2013), conforme as representações sociais dos estudantes trazidas até então nesta investigação, que apontam esta necessidade no momento em que eles se posicionam e questionam verdades únicas, crenças e representações sociais que compõem não só a escola, mas toda a sociedade, conforme mostrado na sequência abaixo, ao serem externalizadas algumas representações sociais em relação a estilos musicais;

*Eu acho assim, um rico cantando tem mais valor que um pobre cantando. (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016);*

*Já eu acho assim um cantor de gospel tem mais valor que um cantor de pagode, só que eu acho que dá no mesmo, é uma cultura, estão no mesmo lugar [...]. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016).*

Como é que as pessoas veem um cantor gospel? (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

*Como é que vê? Uma pessoa do bem. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);*

Uma pessoa do bem. Porque está cantando uma música religiosa? (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

*Religiosa porque fala de Deus. É o meu ponto de vista. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);*

*[...]é assim, tipo assim, funk mesmo, quem canta funk é baixo astral [...], mas eu não acho isso. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);*

Pela relevância da questão, relembro a planificação do cenário composto pelas diferentes culturas dos estudantes desta pesquisa, sendo que dos onze estudantes investigados a maioria é composta por evangélicos e católicos, gostam de músicas de fanfarras, gospel, pagode, rap, sertanejo, reggae e arrocha, gostam de cabelos trançados, coloridos, *black*, usam bonés e tatuagens.

Nesta perspectiva, compreendo que cada escola é constituída de particularidades únicas dentro de seus cenários heterogêneos, constituídos por suas histórias, suas representações sociais, suas dinâmicas, contextos, crenças e valores, o que nos leva a entender que o currículo escolar deve espelhar visceralmente as diferentes culturas juvenis, pois os estudos já conferem uma relação intrínseca entre educação e cultura (MOREIRA e CANDAU, 2013).

Não obstante, essas culturas juvenis que se entrecruzam na escola por muitas vezes ainda não estão legitimadas no currículo, apesar da preocupação, desejo e iniciativa, da escola lócus de pesquisa, expresso no Projeto Político- Pedagógico e no cotidiano escolar. Entretanto, estas valorosas iniciativas que repercutem em mostras dessas culturas juvenis a exemplo de apresentações de hip-hop, de capoeira na EJA, possivelmente não sejam resultantes de uma forma sistemática, de discussões mais verticalizadas no âmbito do currículo escolar, uma vez que as representações sociais de currículo, conforme discutido anteriormente, apontaram que os estudantes desconhecem e não participam da construção do currículo escolar. Ou seja, são iniciativas que a olhares mais atentos evidenciam ainda mais os distanciamentos entre currículo escolar e as diferentes culturas juvenis, tendo em vista o comprometimento, o envolvimento e a motivação dos estudantes na sua realização.

Neste contexto de discussão, é importante ressaltar que uma reconfiguração curricular no que diz respeito ao reconhecimento das diferentes culturas juvenis, conforme já vimos, perpassa por questões que têm implicações diretas no trabalho do professor, do coordenador pedagógico e demais profissionais que compõem o espaço escolar, que também são constituídos, assim como os estudantes, historicamente, socialmente e culturalmente. Estes contextos, frequentemente e muitas vezes inconscientemente, implicitamente acabam por influenciar suas práticas, ou seja, a forma como os profissionais conduzem e modelam o seu trabalho, muitas vezes, é determinada pela forma como procede o conhecimento (DOS SANTOS COSTA, 2012a). Para reforçar este contexto, também não podemos esquecer que nos processos formativos dos professores e demais profissionais da escola devem-se

intensificar as discussões e a importância dos imbricamentos do currículo com as questões culturais da comunidade escolar (SANTOMÉ, 2013).

Nesta acepção, as representações sociais dos estudantes nesta investigação, são ricas e mostram o diálogo intercultural como um horizonte de possibilidade de reconhecimento do “outro”, como um caminho para o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais (MOREIRA e CANDAU, 2013). O “outro” é aqui entendido como os estudantes que se confrontam com as maneiras hegemônicas de se situar no mundo (MOREIRA e CANDAU, 2013).

Nessa significação, os estudantes da EJA apontam a importância da existência de processos dialógicos que envolvam os estudantes para que a escola forje, nas suas práticas curriculares, o reconhecimento do “outro”, não sua negação, sobretudo em um combate direto à segregação étnica (DOS SANTOS COSTA, 2012a), pois os processos de negação do “outro” também se consolidam no plano das representações sociais dos indivíduos (MOREIRA e CANDAU, 2013), conforme refletido acima e já representada aqui, esta negação do “outro” na fala da estudante sobre algumas considerações em relação ao cabelo *black*.

As RS apresentadas anteriormente sobre o cabelo *black* são interpretados nesta investigação como denúncias de negações de determinadas culturas juvenis o que reforça a urgência mais uma vez de se contemplar o diálogo intercultural como princípio construtor do currículo, pois possibilita à escola fomentar o encontro das diferentes culturas juvenis, um encontro horizontal de diferentes origens com a intenção de tecer variadas formas de conviver e ver o mundo que os rodeia (DOS SANTOS COSTA, 2012a).

É o que confirmam as representações sociais dos estudantes abaixo:

[...] eu também concordo que assim a gente tem que saber, porque é muito importante, porque eu sabendo que, que eu sou cristã e ela católica é bom, porque assim, eu respeito ela, ela me respeita e eu não sabendo, eu posso ferir ela sem saber que eu estou ferindo. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

E ela também pode me ferir também sem saber que está ferindo sem saber que eu gosto de ser cristã, que eu gosto daqueles tipos de coisa, e eu também sabendo que ela gosta da gente, uma respeita a outra mais, e a amizade continua. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

É por isso que acho importante o diálogo, só dialogando que a gente vai saber o ponto de vista de cada um. (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016);

Por quê? (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Porque conhece o gosto de cada um. (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016);

O jeito. (Estudante **FERNANDO**, grupo focal, 2016);

As ideias. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

A convivência. (Estudante **JÚLIA**, grupo focal, 2016);

Para conhecer tem que ter o diálogo. (Estudante **JÚLIA**, grupo focal, 2016);

Com certeza. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016).

A palavra saber, presente na representação social da estudante **Larissa**, denota a necessidade e o desejo de conhecer abertamente, sem posicionamentos e posturas preconceituosas, o “outro” no que diz respeito ao reconhecimento do “outro” no espaço escolar, na sala de aula, sobrelevado pelo cultivo do respeito entre os pares e o coletivo, muito bem apreendido na singularidade da fala da estudante: “*Porque assim eu respeito ela, ela me respeita*”. Esta representação social anuncia de forma implícita uma relação de compartilhamentos, conhecimento e reconhecimento entre as práticas culturais das estudantes, não em condições de subjugações, mas em condições de equivalência, de respeito, legitimidade, que pode ser construída através de processos de diálogos interculturais.

Neste sentido, a escola precisa identificar e desconstruir representações sociais muitas vezes implícitas, que não permitem que ela visualize e se aproxime abertamente da realidade do “outro”, sob o risco de conservar e acentuar ainda mais os “muros” entre as pessoas que se diferenciam por suas diferentes culturas juvenis (MOREIRA e CANDAU, 2013). Para tal, o currículo precisa desenraizar ideias, estereótipos e padrões culturais que habitam não só nossas representações sociais, mas também habitam todo o espaço escolar.

Também a estudante **Sofia** reafirma a relevância de uma prática dialógica, “*só dialogando que a gente vai saber o ponto de vista de cada um*”. O “ponto de vista” mencionado se reporta às diferentes formas de ser e se comportar no mundo, a exemplo de se respeitar o ponto de vista dos estudantes, relatado anteriormente, que tem na cultura da ostentação uma identificação para conduzir sua forma de pensar e viver. Neste sentido, o diálogo favorece o reconhecimento de outros saberes e

comportamentos diferentes daqueles que eu acredito serem diferentes das minhas crenças, em que busco, em interações interculturais, traduzir, confrontar, reconhecer e valorar os “jeitos”, as “ideias”, as “convivências” e a forma como o “outro” interpreta o mundo.

O desafio é delineado, como visto anteriormente, no reconhecimento das diferenças culturais juvenis no currículo escolar, e uma das possibilidades para este reconhecimento das diferentes culturas juvenis é pela promoção de diálogos interculturais no currículo escolar, de forma que a escola possa refletir, visualizar, interpretar e dialogar horizontalmente com o diverso, não com estranhamentos, mas buscando o reconhecimento e o respeito, conforme preconiza o Projeto Político-Pedagógico da unidade escola. A importância de contemplar os diálogos interculturais no âmbito do currículo escolar é percebido pela análise das RS das estudantes,

No meu caso, vou dar um exemplo aqui perfeito. Essa reunião que a senhora faz aqui é maravilhosa, é bom demais, a gente discute as ideias [...] é um modo de se aproximar um do outro. Ah! amo demais [...]. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

Mas o que tem de diferente aqui nestes encontros? (**Pesquisadora**, grupo focal, 2016);

Pegando carona no que Larissa falou, aqui a gente se diverte. Porque tem coisas que eu nem sabia que fazia parte, essas coisas, tipo culturas, eu não sabia que tinha coisas em mim que é importante. (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016);

É onde, é onde nós temos conhecimento sobre nós mesmos e nessas reuniões, podia ter toda semana, ao menos um dia na semana, não só para nós, e sim para todos terem esse privilégio de se conhecer mais. (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016);

Eu vou fazer que nem Sofia, eu me conheci também, eu me descobri. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);

A apreensão destas representações sociais, de riqueza inigualável, concede para nós importantes questões. A primeira questão é que os estudantes reafirmam a importância de os currículos escolares promoverem diálogos interculturais agora não só para conhecer o “outro”, mas também conhecer a si mesmo. As suas culturas juvenis eram por eles mesmos invisibilizadas, desconhecida talvez inconscientemente desconsideradas diante de domínios maiores de subjugações (MUNANGA, 2005). Estas RS indicam a premência de retirarmos as crostas que foram sendo construídas

ao longo das nossas vidas aos cuidados de uma cultura homogênea que tem por função fazer uma assepsia das culturas divergentes daquelas que fogem à tradição dominante (DOS SANTOS COSTA, 2012b), (MUNANGA, 2005).

Estas RS representam a vida de todos os estudantes da EJA que necessitam se conhecer e conhecer o “outro” nos termos de suas trajetórias de vida, suas experiências de gênero, raciais, e sociais, suas experiências nos seus percursos escolares e de trabalhos, expressas na fala da estudante “*é aonde nós temos conhecimento sobre nós mesmos*” (Estudante **VALENTINA**, grupo focal, 2016). A afirmação “conhecimento sobre nós mesmos” nos leva a inferir que os estudantes iniciaram, considerando os diálogos dos grupos focais, um entendimento da importância de se conhecer, começam a desenvolver a consciência do direito a saber mais de si, do seu ser, o direito a saber de si no mundo, da sua história de vida (ARROYO, 2014).

A segunda questão se resume ao âmbito desta pesquisa quando verificamos que na prática os grupos focais se revelaram para estes estudantes como espaços de diálogos interculturais. Ao participarem das discussões, os estudantes evidenciam nas suas falas mudanças de posturas, de compreensões e posicionamentos em relação ao reconhecimento do “outro” [...] *a gente discute as ideias, é um modo de se aproximar um do outro*. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016), o que nos leva a entender e a perceber, na prática, o valor que se consubstancia nos diálogos interculturais nas propostas curriculares das escolas.

A terceira questão é nosso entendimento em relação à validação dos projetos de intervenção propostos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, com base nas falas acima, compreendo que a realização do grupo focal foi para os estudantes uma forma de intervenção, na medida em que eles mesmos perfilam suas mudanças de posturas e posicionamentos em relação a si e ao “outro”.

Para completar esta análise de possibilidades, os estudantes apontam diferentes formas de materializar os diálogos interculturais para o reconhecimento e valoração das diferentes culturas juvenis. Nas suas representações sociais, os estudantes descrevem sobre a importância de elementos como a música, a dança e do canto como forma de compor o currículo escolar, juntamente com os conhecimentos históricos e cientificamente sistematizados no currículo escolar.

Neste entendimento, interpretar as representações sociais dos estudantes abaixo como indicação de estratégias didáticas, que podem promover de forma

diferenciada os diálogos interculturais na composição de um currículo que atenda as diferentes culturas juvenis, o que vem corroborar sobre a importância da escola se abrir e descobrir a relevância e a dimensão da participação dos estudantes nesta estruturação e na organização das práticas interculturais no currículo. Na tradução destas representações sociais, apresentamos algumas destas estratégias didáticas como formas de desenvolver diálogos interculturais no currículo escolar,

*Aliás tá faltando um grupo de dança assim para o povo cantar. (Estudante **JÚLIA**, grupo focal, 2016);*

*Tipo assim, Oh! Aqui não tem a sala de livro da biblioteca? Poderia ter uma sala de música. (Estudante **FERNANDO**, grupo focal, 2016);*

*Tipo, as músicas gospel também. (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016);*

*Que eu falei teatro como Júlia falou dança, como Sofia falou música, tudo isso, professora, porque praticamente quem trabalha, trabalha o dia todo [...], então a gente vem para o colégio para buscar novas coisas, para aprender novas coisas [...]. (Estudante **LARISSA**, grupo focal, 2016);*

*Eu acho, assim, como lá fora mesmo, eu sou mesmo um segundo professor de fanfarra, lá fora, eu crio músicas para depois trazer para o grupo da banda que é o da cidade, então aqui o colégio poderia adquirir isso, criar um grupo de fanfarra, ou de qualquer outro tipo de música, que a escola tem músicos, tem dançarinos, tem gente que gosta de fazer essas coisas, mas não tem essa oportunidade que deveria ser no colégio. (Estudante **GABRIEL**, grupo focal, 2016);*

*Eu acho do meu ponto de vista, se tivesse um grupinho já organizado com músicas, danças, não começava a aula já com a mente pesada, mais aliviada, eu acho que seria melhor para aprender. (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016);*

*Música para mim não é tudo porque eu tenho minha mãe, tenho Deus, mas música para mim é a segunda coisa mais importante que eu mais gosto. (Estudante **FERNANDO**, grupo focal, 2016).*

A palavra música aparece na totalidade das representações sociais dos estudantes acima mencionadas, seguida de dança e canto, o que mostra uma forte simbiose entre estes estudantes e estas linguagens de comunicação, certamente pelos enraizamentos culturais, mas também por diferentes motivações: expressam dinamicidade, movimento interligados ao som, ao ritmo, são aspectos que têm

similaridades com suas culturas juvenis, com a forma de se comportar e viver os jovens estudantes.

Estas representações sociais também expressam o desejo de os estudantes se comunicarem, de mostrar suas culturas juvenis através de músicas, *“Tipo, as músicas gospel também”* (Estudante **SOFIA**, grupo focal, 2016), conforme sinaliza a estudante, mas também numa compreensão mais ampliada, o pagode, o rap e as músicas de fanfarras sinalizadas por eles durante a investigação.

Essa identificação entre os estudantes a estas linguagens de comunicação oferece tanto para a escola como para os estudantes outros sentidos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, potencializando e ampliando as diferentes formas de promover diálogos interculturais no currículo escolar.

Ademais, a música, a dança e o canto, além de fazerem parte das diferentes culturas juvenis destes estudantes, propiciam lazer e divertimento, são fonte de conhecimento das suas emoções, conforme explica este estudante ao falar sobre sua relação com a música: *Porque é o momento em que ele está desligado de tudo aquilo que já atrapalhou, que lhe feriu, que lhe machucou, música é onde você deixa tudo isso para trás, passa a viver só aquele momento.* (Estudante **GABRIEL**, grupo focal, 2016).

A música, aos olhos dos estudantes, é uma forma de refugiar de momentos dolorosos de momentos que ferem os estudantes, que certamente não são esporádicos, a julgar pelas marcas sociais que recaem sobre as trajetórias de vida dos estudantes da EJA (ARROYO, 2004). Porém, também pode-se inferir que a música é uma forma de denúncia e combate a processos discriminatórios e preconceituosos que, por muitas vezes, envolvem a juventude. *Eu gosto do rap, [...] eles falam muito da realidade das pessoas que vivem na favela, falam muito da realidade que vivemos hoje em dia.* (Estudante **GABRIEL**, grupo focal, 2016)

Nesta compreensão, os estudantes oferecem à escola, ao professor, estratégias didáticas para trabalhar as diferentes culturas juvenis, oferecem ao professor uma rica fonte de organização do processo de ensino e aprendizagem, a exemplo da música e da dança, que devem ser materializadas por meio de atividades concretas, de forma dinâmica e gradativa, com a utilização de recursos e estruturação de espaços e tempos pertinentes para o desenvolvimento destas estratégias didáticas (RAJADELL, 2012).

Porém, no trabalho com uma diversificação metodológica que fomente os diálogos interculturais, é importante ressaltar que nem sempre a escola, por diferentes motivos, encontra um campo favorável no que se refere aos recursos para o desenvolvimento das diversas estratégias didáticas que comungam com as diferentes culturas juvenis, o que pode se constituir em alguns pontos de dificuldades nas atividades já desenvolvidas pela escola, o que, provavelmente, pode comprometer o interesse, os sentidos e significados do espaço escolar para estes estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES IN-CONCLUSIVAS...

O real pelos traços do imaginário



Todavia dizia, sei que o meu império, feito com a matéria dos cristais, agrega as suas moléculas seguindo um desenho perfeito. Em meio à ebulição dos elementos, toma corpo um diamante esplêndido e duríssimo, uma imensa montanha lapidada e transparente.

Calvino, 1990.

A narração do viajante Marco Polo, presente no livro *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino (1990), esteve sempre imbricada com todo o percurso desta investigação, no sentido de conhecer, desvelar e visibilizar partes do vasto império da cultura juvenil no âmbito da escola para analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

Nesta compreensão, as itinerâncias de Marco Polo, quando enxergava o real pelos traços do imaginário, com sua invocação ao irreal, resultado de suas linguagens metafóricas, suas simbologias colaboraram e auxiliaram a olhar os estudantes da EJA segundo as representações sociais de cada estudante, sendo este olhar caracterizado pelo emaranhado das realidades vividas pelos estudantes nas suas cotidianidades.

Em decorrência destes olhares aprofundados, outras interpretações das realidades emergiram do cotidiano escolar, ou melhor, a descrição detalhada das diferentes formas como Marco Polo olhava a realidade do império de Kublai Khan preparou um caminho interno para o meu olhar investigativo e me ensinou, aos poucos, a olhar, a anunciar, a apreciar, a apreender, a reconhecer e a valorizar as diferentes culturas juvenis, muitas vezes, invisibilizadas no dia a dia da escola por consequência de olhares cristalizados em uma suposta unicidade cultural, deixando outras culturas desguarnecidas de expressões e reconhecimentos no currículo escolar.

Assim como Marco Polo, os caminhos internos e externos arquitetados durante esta pesquisa me possibilitam entender e enxergar que não cheguei aqui ao final desta jornada investigativa a mesma pessoa, do mesmo modo, com as mesmas representações sociais com que iniciei esta pesquisa. Os percursos, os cenários investigativos foram abertos, vividos, desvelados e interpretados, provocando mudanças, transformações não só nos cenários interiores do investigador como também possivelmente na realidade investigada da escola.

Isso implica dizer que, ao chegar a esta etapa da investigação, não me vejo como outrora, não sou como outrora e nem poderia em meio a sucessivas ebulições de elementos presentes nesta pesquisa, que redesenharam novas compreensões e entendimentos da pesquisadora para o objeto desta investigação, uma vez que as mudanças e marcas impressas no meu novo caminhar revelam o quanto esta

investigação se constituiu para mim em um processo formativo como pessoa, profissional e pesquisadora.

É importante evidenciar que estas mudanças foram se constituindo aos poucos no conhecimento e interações com diferentes culturas juvenis, com outros prismas descobertos, explorados e interpretados com base no lócus e nos sujeitos desta investigação, nos olhares, nas RS de cada estudante, responsáveis por favorecer reflexões e análises aprofundadas da realidade da escola. Assim, foi nos caminhos desta investigação, vivendo a trajetória da investigação de forma intensa, que se forjou parte da pessoa humana que sou hoje, que se constituiu o investigador que hoje torna possível visibilizar, sem preconceitos, parte das culturas juvenis que se firmam na realidade escolar investigada.

Esta investigação favoreceu o anúncio de diferentes culturas juvenis, o anúncio de diferentes diamantes, como nos narra Marco Polo, presentes no espaço escolar, que, estavam invisíveis à escola. No decorrer da sua trajetória, esta pesquisa foi dando visibilidades a partes das conexões outrora invisíveis das culturas juvenis, na medida em que os estudantes foram dialogando e estabelecendo relações consigo e com os outros, entendendo, reconhecendo as diferentes formas de se ver, de enxergar o outro e viver o mundo cotidiano, dado que as culturas juvenis se criam e se recriam paulatina e continuamente, de forma que o nosso olhar esteja sempre aberto e preparado para buscar diferentes e esplêndidos diamantes que se configuram e se revelam a cada dia em espaços escolares dinâmicos, flexíveis e, portanto, provisórios, dada a natureza de sua constituição histórica, social e cultural.

Nesta conjuntura, este processo investigativo foi marcado e configurado por um comportamento inquiridor de indagações e investigações sobre um objeto de pesquisa, um comportamento que exigiu de mim enquanto pesquisadora uma imersão nos cotidianos dos sujeitos e do lócus da pesquisa, no sentido de captar as RS dos estudantes sobre juventude e currículo, na intenção de construir conhecimentos sobre o fenômeno estudado. Logo, os olhares mais aprofundados, sensíveis e perceptivos sobre o lócus e sujeitos desta pesquisa provocaram uma reinterpretação das realidades que ora se apresentam e, conseqüentemente, a reconstrução e reafirmação de conceitos, entendimentos e sentidos atribuídos ao objeto de pesquisa ao longo de toda a investigação.

Para descrever partes deste caminhar, nem todos os passos são facilmente dimensionados pelo fato de alguns estarem provavelmente ainda no campo do

subconsciente, é que retomo ao início desta investigação com a descrição das quatro dimensões que dialogaram entre si e deram sustentação, sentido e significado a esta investigação, ao escavar e revelar o objeto de pesquisa, fruto de um desejo proposto preliminarmente.

A **primeira** dimensão, de natureza pessoal, buscou encontrar sentido no que se refere à minha formação como sujeito, no sentido de reconhecer e valorizar as diferentes culturas juvenis. As narrativas dos estudantes, as trocas, os posicionamentos, os enfrentamentos e as denúncias gradativamente me oportunizaram rever processos constitutivos das minhas identidades culturais e desconstruir representações sociais que norteavam e obscureciam meu olhar em relação às culturas juvenis no espaço escolar.

Pelo fato de sermos sujeito sócio e culturalmente construídos, esta pesquisa me despiu de ideias preconcebidas que rondavam minhas RS, que definiam ações e comportamentos em relação às culturas juvenis. Assim, de forma particular, única, fui construindo em mim novas posturas, novos olhares e representações sociais no que se refere à juventude, no sentido de quebrar estereótipos, desconstruir imagens para visibilizar, reconhecer e potencializar as diferentes culturas juvenis de forma horizontal, sem preconceitos, sem discriminação, e os processos de subjugações de uma cultura em relação a outra.

Deste modo, meus olhos se permitiram entrever os emaranhados de relações culturalmente construídas e reconstruídas no espaço escolar, pois as reflexões e discussões dos próprios estudantes, imbricadas com os diálogos teóricos nesta investigação, me possibilitaram sair do campo do improvisado e da superficialidade no que se refere à cultura juvenil e dialogar com maior propriedade e profundidade no sentido de não só refutar e combater posicionamentos de submissão, hostilidade e preconceito, que geram segregações no âmbito da escola, mas, principalmente, de forjar olhares dinâmicos flexíveis, olhares que indaguem, escavem e examinem as diferentes culturas juvenis. Assim sendo, esta investigação me possibilitou não só construir conhecimentos, mas sobretudo, me aproximar, sem traves no olhar, dos cotidianos de vida dos estudantes, o que ocasionou mudanças na postura pessoal, na forma de sentir, olhar, compreender e transformar a realidade estudada.

Outrossim, esta investigação me favorece a refletir e reafirmar meu compromisso político com as classes populares no âmbito da escola pública, nos atuais contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, que estamos vivendo na

atualidade, principalmente nos atuais contextos de vida que se referem aos jovens das classes populares.

A **segunda** dimensão, está atrelada ao meu percurso profissional, à minha formação como pedagoga diz respeito à minha constituição e atuação na condição de coordenadora pedagógica que, na trajetória profissional, encontrou poucas formações específicas no que se refere ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no âmbito escolar e, principalmente, no que se refere ao trabalho com a cultura juvenil na educação de jovens e adultos. Esta escassez de formações continuadas que contemple o coordenador pedagógico acaba por cercear as trocas de experiências e conhecimentos entre os pares, o que resulta em uma ação solitária no espaço escolar.

Esta investigação se revelou para mim como um espaço formativo, posto que muitos elementos no meu fazer profissional foram sendo confrontados durante os percursos investigativos, como forma de indagações das realidades vivenciadas no espaço escolar. Nasciam em mim novos referenciais na condução de minhas ações junto à comunidade escolar, principalmente, junto aos estudantes da EJA e nos diálogos, com maior propriedade, com o corpo docente da referida escola.

Então, percebi, neste processo, o quanto de olhares cristalizados em mim foram se esvanecendo e tomando outras formas pelas minhas compreensões, o quanto das minhas representações sociais foram sendo quebradas, dissipadas e reconstruídas com base em minhas interações e imbricamentos com esta investigação e, mais particularmente, com as aproximações, abordagens e olhares diferenciados para os sujeitos desta pesquisa.

Assim, ao mesmo tempo em que investigava meu objeto de estudo, eu me constituía no processo como coordenadora pedagógica, numa relação inquietante, intensa e visceral, pois a pesquisa foi para mim um espaço formativo, que fomentou sentidos e significados à minha ação como pessoa e coordenadora pedagógica no espaço escolar. Neste sentido, vislumbro, com respaldo nesta pesquisa, uma possibilidade de mudança no que diz respeito a uma prática de reconhecimento, de escuta e de um olhar mais sensível, um discurso mais consubstanciado, coerente e com maior propriedade em relação às culturas juvenis, ao currículo e ao espaço escolar, o que apresenta implicações no trato com os momentos formativos junto aos professores e, conseqüentemente, na construção e organização do currículo e dos planejamentos escolares.

No que se refere à **terceira** dimensão, ela se intensifica naturalmente nas discussões sobre as contribuições e possíveis colaborações desta pesquisa no âmbito da educação de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito à organização do contexto escolar e, de forma particular, para o currículo escolar, assim como para a formação dos docentes, tendo em vista as diferentes culturas juvenis.

Assim, a análise das representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, objetivo desta investigação, foi contemplada na medida em que as análises e considerações dispostas neste trabalho, segundo as representações sociais dos estudantes, anunciam que a escola tem como desafio o reconhecimento das diferenças culturais juvenis no currículo escolar. Em seguida, a investigação anuncia também como possibilidade para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil os diálogos interculturais no âmbito do currículo da educação de jovens e adultos.

Tendo como referência as RS dos estudantes, pude perceber que o modelo estruturado para a educação escolar para os jovens estudantes não atende aos estudantes de classes populares que precisam trabalhar durante o dia para ajudar sua família, o que os leva a buscar o ensino noturno, que é ofertado em duas modalidades, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Em contrapartida, a forma como a modalidade da educação de jovens e adultos está organizada no noturno também não atende aos anseios e especificidades em termos de contemplar as diferentes culturas juvenis dos estudantes que procuram a EJA como forma de concluir mais rapidamente o ensino médio, o que favorece, na sua compreensão, a busca não só de um trabalho como também a realização de seus projetos de vida.

Este fato sinaliza a premência de a escola pensar o seu cotidiano, tendo em vista as especificidades da educação de jovens e adultos, o que indica a necessidade da escola:

- Desconstruir representações sociais e modelos de escolas, currículos e estudantes tão bem sedimentados e homogeneizados no espaço escolar e principalmente nas práticas dos professores que trabalham com esta modalidade;
- Conhecer as diferentes culturas juvenis dos estudantes, ou seja, conhecer os sujeitos da ação educativa garimpando elementos para esculpir as particularidades e reconfigurações da EJA; e

- Ampliar os conhecimentos dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos que trabalham com a EJA para que esta modalidade de ensino seja configurada por outras formas de organizações e estruturas, tendo em vista as diferentes culturas juvenis.

As questões supracitadas me permitem afirmar, em grande parte, que estas novas configurações da escola para o atendimento à educação de jovens e adultos, que contemplem, em parte, suas especificidades, perpassam por questões complexas no que diz respeito à formação de professores, a novas configurações curriculares a conhecimentos dos estudantes, a suas histórias e contextos de vida, pelo reconhecimento e valorização das diferentes culturas juvenis latentes no espaço escolar.

Com respaldo nos achados da investigação, pude inferir que as diferentes culturas juvenis são esculpidas pelas RS construídas em diferentes espaços, a exemplo da escola, assim como em outros espaços de lazer e divertimento. Além disso, a pesquisa evidenciou que:

- A escola é um local privilegiado de interações e convívio dos estudantes;
- A escola é um espaço favorável para o conhecimento e o intercâmbio das diferentes culturas juvenis; e
- Os estudantes reconhecem as interações e as convivências com o outro como forma de vivenciar diferentes situações de aprendizagens. Assim, o conhecimento não está resguardado apenas na figura do professor. Outros estudantes e experiências também podem ser fonte de conhecimento e aprendizagens.

As evidências relacionadas acima sinalizam o quanto o espaço escolar é propício para a construção e desconstrução de representações sociais ocasionadas pelas aproximações e distanciamentos dos diferentes grupos que convivem de diferentes formas no espaço escolar. Estes relacionamentos nos grupos, caracterizados por serem flutuantes ou não, uma vez que acompanham o desejo e os interesses do momento dos estudantes, estão relacionados a comportamentos, a diferentes formas de se expressar, entre outros aspectos, pois as diferentes culturas juvenis são perfiladas no interior de cada grupo através de interações e construções das pluralidades de modos e formas de vida, interações estas que emergem e se processam nos mais variados espaços, entre eles a instituição escolar.

Também a pesquisa evidenciou a compreensão de que os jovens do município de Conceição da Feira-Ba, presentes no *lócus* desta pesquisa, têm diferentes culturas juvenis, constituídas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, têm diferentes maneiras de ver e viver no mundo, que os diferenciam de outros estudantes presentes em outros contextos escolares. Isso indica que a escola deve ser compreendida pelas suas particularidades em relação a um universo maior de escolas e, como tal, deve ser percebida, configurada e apreendida com base nas singularidades desta comunidade escolar, mais precisamente, com base no que os estudantes trazem das suas culturas juvenis.

As representações sociais dos estudantes sobre juventude reforçam aqui as singularidades existentes em cada escola, uma vez que estas representações sociais capturadas nesta pesquisa transpassam pela juventude como um recorte etário, pela juventude percebida como um valor social, como um sinônimo de rebeldia e violência e pela juventude como uma cultura da ostentação. Estas foram as representações sociais que os estudantes do município de Conceição da Feira da, escola *lócus* desta pesquisa, apontaram no percurso desta investigação em relação à juventude. Estas representações sociais sinalizam nesta pesquisa:

- A invisibilidade das culturas juvenis no espaço escolar;
- A compreensão da necessidade de conhecer de forma mais aprofundada as diferentes representações sociais sobre as juventudes na nossa sociedade e, por consequência, no espaço escolar na EJA;
- Os novos comportamentos que os estudantes vêm construindo e incorporando nos últimos anos, as novas RS de si e da vida, as novas formas de viver e conviver no mundo;
- A insuficiência do recorte etário para conferir toda a complexidade que permeia a concepção de juventude, pois sua compreensão transcende o tempo etário;
- Os princípios de dinamicidade e a transitoriedade que acompanham o entendimento das juventudes considerando seus contextos históricos, sociais e culturais;
- A necessidade de a escola conhecer as representações sociais dos seus estudantes da EJA para que haja diálogos, compreensões e desconstruções de representações sociais construídas por culturas hegemônicas que hierarquizam algumas culturas em detrimentos de outras;

- A compreensão das representações sociais como forma de expressar os variados modos de entender e experienciar os diferentes contextos de vida dos estudantes da EJA; e

- O entendimento de que a juventude, representada como um recorte etário, como um valor social, como sinônimo de rebeldia e violência e pela juventude como uma cultura da ostentação, interpreta e explica as realidades sociais e culturais vivenciadas pelos estudantes da EJA, deste lócus de pesquisa.

Nesta acepção, a investigação sinaliza que estas RS ajudam a confirmar e entender a existência no espaço escolar de diferentes culturas juvenis que não são visibilizadas pela escola, o que nos leva a propor que a escola passe a reconfigurar suas práticas, levando em consideração as diferentes culturas juvenis no currículo escolar.

A escola deve, na sua estruturação e organização, promover ações para que estas culturas se revelem, na medida em que busque conhecer os sentidos e significados do uso do boné, dos correntões, das tatuagens, dos piercings e de tantas outras marcas culturais dos estudantes da EJA. Isso significa dizer que escola deve buscar conhecer como pensam estes estudantes, o que eles gostam de fazer, com o que eles se identificam, quais seus pertencimentos, posto que a escola, como palco de diversidades, não comporta mais cenários de invisibilidade e silenciamentos dos diferentes mundos existentes no seu interior, trazidos pelas diferentes culturas juvenis dos estudantes da EJA.

Para tal fim, as palavras chave para a escola, na atualidade, são: aproximação sem preconceito e discriminação, conhecimentos, reconhecimento e valorização das variadas culturas juvenis, das variadas formas como estes estudantes vivem e compreendem o mundo, consubstanciado em movimentos de interações entre os estudantes nos diferentes espaços escolares.

Um indicativo sinalizado nesta investigação diz respeito à compreensão sobre as representações sociais dos estudantes sobre currículo. Esta investigação apontou que:

- Os estudantes têm, nas suas representações sociais, o currículo como um documento normatizador no que diz respeito a notas, transferência e histórico escolar;

- Os estudantes desconhecem e não vivenciam o currículo escolar como um processo que reflete os diferentes contextos escolares, o currículo como um artefato historicamente, social e culturalmente construído.

Estas compreensões assinalam, no âmbito desta pesquisa, que as incompreensões e/ou equívocos dos estudantes a respeito do que seja o currículo sejam provocadas pela ausência de uma cultura de participação, pela ausência de uma cultura de diálogo envolvendo os estudantes no âmbito da escola na discussão e construção do currículo escolar. Neste contexto, proponho uma aproximação da escola e, mais particularmente, do currículo escolar com as culturas juvenis, sendo a escuta e as vozes destes estudantes na construção deste currículo fundamentais na materialização deste processo.

A investigação aponta que os desafios para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil se resguardam no reconhecimento das diferenças culturais juvenis no currículo escolar. Nesta conjuntura, a escola e o currículo escolar são chamados, pelas vozes dos estudantes da EJA, a contemplar as diferentes culturas juvenis com base nos diálogos interculturais no âmbito do currículo, independentemente de seus contextos sociais, econômicos e culturais, consolidados por diferentes etnias, religião, gênero, entre outros aspectos, conforme também preconiza o Projeto Político-Pedagógico da escola *lócus* de pesquisa no que tange ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais presentes na comunidade escolar.

Isso salienta o fato de que o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas juvenis, latentes no espaço escolar, encontram muitas resistências para se constituir e se corporificar no currículo, pois as tensões e embates se camuflam desde os pequenos gestos junto aos próprios estudantes, que possibilitam a perpetuação de uma cultura hegemônica e dominante no currículo escolar. Assim, conceber o currículo como uma tradução das diferentes culturas juvenis é complexo e perpassa por tencionamentos a serem enfrentados pela comunidade escolar.

Deste fato, é possível constatar, pelas RS dos estudantes, que esta ausência de reconhecimentos de diferentes culturas juvenis traz implicações para o espaço escolar, principalmente, ao considerarmos as discussões e organizações do currículo e do planejamento escolar. À vista disso, estas implicações me fizeram alargar a compreensão a respeito do currículo de que a escola frente ao currículo escolar manifesta escolhas no que diz respeito às culturas juvenis.

No que diz respeito às possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, a investigação apontou que as diferentes culturas juvenis, assim como sua discussão sob diferentes pontos de vista, devem compor o currículo escolar, devendo ser legitimadas no currículo através de diálogos interculturais.

Além disso, a apreensão das RS dos estudantes neste contexto de diálogos interculturais concede a esta pesquisa duas importantes questões: a primeira diz respeito à promoção dos diálogos interculturais no currículo escolar para possibilitar o conhecimento do “outro”; a segunda, também de extrema importância, resguarda uma reflexão sobre os diálogos interculturais como forma de favorecer o conhecimento de si próprio, pois, muitas vezes, os próprios estudantes desconhecem, invisibilizam ou não reconhecem suas culturas juvenis.

Nesta conjuntura de construção de um currículo que proporcione diálogos interculturais, um currículo que atenda a cultura juvenil, propomos uma discussão por parte da comunidade escolar mais aprofundada do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, com vista às culturas juvenis presentes no espaço escolar, além de potencializar os espaços de escuta dos estudantes no âmbito da unidade escolar, com vistas a uma efetiva participação dos estudantes na construção deste currículo.

Visando ainda à importância de os diálogos interculturais comporem o currículo escolar, esta investigação evidenciou que as diferentes culturas juvenis, dentro da unidade escolar, na sua ebulição e efervescência, se manifestam e dialogam frequentemente de forma assistemática entre os estudantes nos diversos espaços da escola. Um desafio para a escola no sentido de aproximar no âmbito dos currículos escolares estas interlocuções, que naturalmente já existem, para favorecer o reconhecimento e a valorização das culturas juvenis que são dinâmicas, refazem-se, recriam-se, descosturam-se em espaços e tempos diferenciados, pois são constituídas por sujeitos socioculturais com base em múltiplas interações nas mais variadas realidades.

Ademais, as RS dos estudantes nesta investigação apontam diferentes formas para que os diálogos interculturais sejam materializados no âmbito da comunidade escolar. Para tal, a música, a dança e o canto, por terem um sentido e significados fortes na vida destes estudantes, são eleitos para compor as atividades na escola como forma de possibilitar a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, evidenciando a necessidade de a escola contemplar, de forma sistemática no

currículo, estas atividades como forma de diálogos interculturais, como forma de reconhecer e valorizar as diferentes culturas juvenis.

Em continuação às considerações no que se refere à **quarta** dimensão, esta investigação encontra sentido e significado na produção de conhecimentos, que tem o potencial de subsidiar os debates e reflexões não só no Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos, mas para todas as instituições, profissionais e estudantes, que têm como foco de discussão o currículo, a cultura e a juventude, por promover um recorte e uma verticalização teórica nestes campos de estudos.

Em se tratando de um Mestrado Profissional que prevê um processo de intervenção, cabe aqui também destacar, no âmbito desta investigação, nas evidências das RS dos estudantes, o quanto a realização do grupo focal já se constituiu não só para o estudante como também para a pesquisadora uma forma de intervenção, na medida em que o grupo, durante o percurso, promoveu e participou de diálogos interculturais que favoreceram reflexões e mudanças de posturas e posicionamentos em relação a si e em relação ao “outro”, no que diz respeito às diferentes culturas juvenis.

Ainda, no percurso investigativo, ficou perceptível o quanto preciso ampliar e aprofundar meus estudos para que as discussões propostas neste trabalho sobre juventude, currículo e cultura possam ser de forma mais ampla desvendadas e elucidadas, o que exige um tempo maior do que o convencionado por uma pesquisa de mestrado.

Outra lacuna nesta investigação se insere nos sujeitos da pesquisa, pois inicialmente os professores seriam inseridos neste processo investigativos como forma de ter informações mais amplas sobre o objeto de estudo. Porém, o tempo estabelecido de um programa de mestrado foi um fator que cerceou a investigação junto aos professores da escola lócus de pesquisa. Entretanto, deixo esta proposição, que necessita de um tempo maior e um aprofundamento teórico mais amplo e aprofundado, para estudos futuros que, certamente, complementarão este estudo inicial sobre o currículo e a cultura juvenil.

Contudo, esta etapa se encerra trazendo contribuições importantes no âmbito das escolas para os gestores, para os coordenadores pedagógicos, para os professores, no âmbito das academias, para subsidiar e contribuir com futuras investigações, no âmbito das Secretarias de Educação, que pensam e constroem políticas públicas no trato com a Educação de Jovens e Adultos, e para os professores

que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos que, nos seus cotidianos, têm premência de discutir o currículo e as diferentes culturas juvenis.

Esta investigação ainda evidencia algumas prospecções para futuras pesquisas:

- Um estudo sobre a implementação e acompanhamento do projeto de intervenção de formação continuada junto aos professores, apresentado nesta investigação, que aborda as concepções sobre as juventudes, as culturas juvenis e o currículo escolar na educação de jovens e adultos.
- Uma investigação junto aos professores sobre os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil; e
- Uma pesquisa envolvendo a participação dos estudantes e professores na construção do currículo que atenda a cultura juvenil.

Enfim, o desafio está lançado com o intuito de possibilitar cada vez mais a visibilização das cidades invisíveis das culturas juvenis no espaço escolar com o intuito de tornar a escola um espaço com maior sentido e significado para os estudantes da educação de jovens e adultos. Alguns passos já foram dados, fruto de outras pesquisas. Nesta pesquisa, encontramos alguns caminhos nos quais nossos passos serão trilhados...

Assim, neste caminhar, são 18:30 em um dia qualquer do calendário, e uma nova jornada vai se iniciar no noturno na escola. Os ônibus escolares, as motos, os carros vão chegando à escola, trazendo os estudantes da EJA para mais uma sequência de aulas. Eles chegam aos poucos, usando fardas, mas sempre se diferenciam com algum objeto que os singularizam, um boné, uma corrente no pescoço, um cabelo diferente, um sorriso, uma brincadeira, uma forma de falar, são eles únicos em meio às pluralidades dos cenários escolares. Adentram a escola e como um ritual diário vão encontrar com os “outros” para dialogar, brincar, se estremecer, trocar experiências, avaliar posicionamentos e atitudes, enfim neste instante, os estudantes interagem de forma aberta ou não, de forma exposta ou não, calados ou não, mas interagem em processos contínuos e dinâmicos de construções e reconstruções de representações sociais. Neste momento, compreendo que “devia me libertar das imagens que até ali haviam anunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem de Ipásia” (CALVINO, p. 48, 1990), só então passei a entender a linguagem de Lucas, Camila, Júlia, Fernando, Gabriel, Sofia, Larissa, Mariana, Valentina, Yasmim e Artur e tantos outros ...

REFERÊNCIAS



... De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas...

Calvino, 1990

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: Retratos da Juventude Brasileira. Análise de uma pesquisa nacional. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO Pedro Paulo Martoni (org). **Retratos da Juventude Brasileira. Análise de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 37-72.

ABRAMOVAY, Miriam et alii. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília : UNESCO, BID, 2002. Disponível; <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf> Acesso: 17/07/2016.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estados**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro – 2.ed - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinícios Figueira.- 3.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org). **Currículo, cultura e sociedade**; tradução de Maria Aparecida Baptista – 10.ed – São Paulo: Cortez, 2008, p. 49-69.

ARCE, José Manuel Valenzuela. Vida de Barro Duro. **Cultura Popular juvenil e Grafite**. Tradução de Heloísa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, p. 73.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, território em disputa**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 a.

_____. **Ofício de Mestre**. Imagens e Autoimagens. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 b.

_____, e, SILVA, Maurício Roberto (orgs). **Corpo, Infância. Exercícios tensos de ser criança**. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, LINO, Nilma . **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-50.

_____. **Imagens Quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução, Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Carani (organizadores). 10.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010**. Disponível: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf. Acesso: 29/11/2015

_____, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acesso: 29/11/2015.

_____, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso: 15/06/2015.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. v.10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação. LEI de n ° 9394/96, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 1/10/2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso: 1/10/2015.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível: <http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf> Acesso: 01/11/2015.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira. Análise de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Edição Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMACHO, Luiza Mítico. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v.22, n.02, p. 325-343, jul/dez.2004.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. 2011. Disponível:

http://www.gecec.pro.br/downloads/01_Diferencas_Corisiano_Praticas_pedag.pdf
Acesso: 15/07/2015.

_____. Construir Ecosistemas Educativos - Reinventar a Escola. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____, (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth,(org). **Currículo: debates contemporâneos** – 3.ed- São Paulo: Cortez, 2010, 175-176.

_____. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. 1999. Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14398> Acesso 01/08/2016.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. **Identidades juvenis e escola**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, p.16, nov. 2000.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagogia Emancipatória. In: STRECK, Danilo R.e ESTEBAN, Maria Tereza. **Educação Popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 15-32.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. 1995. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a06.pdf> Acesso: 17/07/2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por uma nova Educação de Jovens e Adultos**. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/04%20EJA/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf Acesso: 22/10/2015.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIONANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-67.

_____. Et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. (coord.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. Volume 1, p. 57-126.

_____,(org). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEBERT, Guita. **A dissolução da vida adulta e a juventude como valor**. 2010. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200003 Acesso: 30/07/2016.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso: 20/09/2015.

DOS SANTOS COSTA, Graça. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 141-162, jan./jun. 2012 b.

_____. Didática e formação Continuada para a Diversidade Cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, Marilza e RAJADELL, Núria (orgs). **Didática e Formação de Professores; Perspectivas e Inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012 a, 133-161.

_____. **Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades**. Tese doutoral. Departamento de Didática e Organização Educativa. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2009. Disponível em: <http://tdx.cat/handle/10803/1374>. Acesso: 23/06/2016.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: Passado de Histórias; Presente de Promessas. In FÁVERO, Osmar, RIVERO, Jose. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina. Direito e desafios de Todos**. Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura – UNESCO. Ed. Moderna, 2009, p. 49-63.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes e LULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs). **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. 2000. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf> Acesso: 24/05/2015.

_____. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**; tradução de Guaciara Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 57.ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos-5.ed-** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FURINI, Dóris Regina Marroni, DURAND, Olga Celestina da Silva e SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 160-245.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor F ; tradução Attilio Brunetta – 10.ed. - **Currículo: teorias e histórias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso: 02/12/2015.

_____. tradução de Maria João Carvalho. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e Movimentos sociais. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Tereza. **Educação Popular.** Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013 p. 33-48.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03> . Acesso: 14/08/2015.

GÓMEZ, A. I. Perez. A Aprendizagem Escolar: Da Didática Operatória À Reconstrução da Cultura na Sala de Aula. In: SACRISTÁN, J. Gimeno, GOMEZ, A. I.

Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.ed – Artmed, 1998 a, p. 53-65.

GÓMEZ, A. I. Péres. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMÉZ, A.I. Pérez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.ed.- **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998 b, p. 353-379.

GROPPO, Luiz Antônio. **Juventude**. Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso; 22/10/2015.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade/Stuart Hall**; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro-12.ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, cap. 1, p. 17-44.

KLEIN, Ana Maria. **Escola e democracia**: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31032006-151616/pt-br.php>. Acesso: 11/07/2015.

KLEIN, Ana Maria. **Projeto de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos projetos de vida. 2011, 232 p. Tese (Doutorado - Programa de Pós - Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEIRO, Augusto C. **Educação e mídia esportiva**: representações sociais das juventudes. 293 f. Teses (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. 2013. Disponível: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso: 18/7/2015.

_____; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículos: debates contemporâneos** - 3.ed- São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-54.

LUDKE, Menga e ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação**. 2008. Disponível: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181> Acesso: 26 / 7 /2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica. Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____; GALEFFI, Dante Augusto e PIMENTEL, Àlamo. **Um rigor outro Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador/BA, EDUFBA, 2009.

_____. **Currículo. Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In MINAYO, Maria Cecília de Souza. (orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 9-29.

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**;- 12.ed – São Paulo: Cortez, 2011.

_____, e CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Indagações sobre Currículo. Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008, p. 17-47.

_____. CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. 2003. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11> Acesso: 02/07/2016.

_____. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf> Acesso: 24/08/2016.

_____. **Currículo: Questões Atuais** (org). Campinas-SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério).

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na Escola**. – 2.ed. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso: 02/06/2015.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível: http://www.etepb.com.br/arg_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf : Acesso: 08/11/2015.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora,LDA. 1999.

ONU, Organizações das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**,1948. Disponível: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso: 23/07/2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos**. 1999.

Disponível:http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_sociologica_da_juventude_0.pdf . Acesso em 20/03/2014.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira, MACEDO, Juliana Gouthier, FAÚDEZ e Marcelo Reinoso. Currículos e Práticas Pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e Adultos**. O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 183-210.

PACHECO, José Augusto. Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da Educação. In: SOUZA, Jesus Maria. FINO, Carlos Nogueira (org) **A Escola Sob Suspeita**. Porto-Portugal: Edições ASA, 2007, p. 45-72.

PARAISO, Marlucy Alves. **Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa**. 2004. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002 Acesso: 01/03/2015.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RAJADELL, Núria. A Importância das Estratégias Didáticas em Toda Ação Formativa. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, PUIGGRÒS, Núria Rajadell. **Didática e Formação de Professores: Perspectivas e Inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, p. 105-132.

RIBEIRO, Renato Janine. Política e Juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Edição Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004, p. 19-33

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**; tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**; tradução Ernani F. da F. Rosa. - 3^o. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, Perez A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 149-195.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (org.), **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**; tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 71-86

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, José Vivente Tavares. **Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades**. 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a02.pdf> Acesso: 01/08/2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2^a ed., 11^areimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. de J. da et al. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: **Diálogos com a juventude presentes na EJA**. Analice da Silva (Org.) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Edição Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004. P. 130-159.

SPOSITO, Marília Pontes. (coord.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. Volume 1.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª edição Papyrus, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular**. Metamorfoses e Veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WAISELFISZ, J. J. (2015). **O mapa da violência 2015**: Mortes Matadas por Armas de Fogo

Disponível: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>

Acesso: 14/07/2016.

ZALUAR, Alba. LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 16, 145-164. 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf> Acesso: 01/08/2016.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICES



...o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade: Sexo: F () M () Data de Nascimento:

Endereço:

II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: Currículo e Culturas Juvenis: Um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da educação de jovens e adultos no município de Conceição da Feira-Ba, de responsabilidade da pesquisadora Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem por objetivo Analisar as representações sociais dos estudantes acerca de currículo e juventude ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, além de apresentar uma proposta de intervenção de construção de uma proposta de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos da referida escola lócus de pesquisa voltada para a temática Juventude, Currículo e Cultura Juvenil. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Ofertar estudos e debates sobre a EJA para professores e equipe gestora; Favorecer espaço de formação para possibilitar aos professores e equipe gestora estudos sobre as concepções de juventude, currículo e culturas juvenis; subsidiar aos professores e equipe gestora na perspectiva de mudança das suas práticas pedagógicas no trabalho com a EJA tendo em vista analisar os desafios e possibilidades revelados pelos estudantes para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil; Propor oficinas formativas sobre currículo e culturas juvenis aos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Devido à coleta de informações o senhor(a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira o senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar a sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos

pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

Pesquisador (a) responsável: Profª Drª Graça dos Santos Costa

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador-Ba. CEP: 41.150-000. Tel: (71) 3117-2445 e-mail cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510, NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício EX-INAN-Unidade II- Ministério da Saúde CEP; 70750-521-Brasília-DF.

IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Currículo e Culturas Juvenis: Um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da educação de jovens e adultos no município de Conceição da Feira-Ba, e por ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

Conceição da Feira, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante da Pesquisa _____

Assinatura do Pesquisador Discente _____

Assinatura do Professor Responsável _____



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

APÊNDICE A- PROJETO DE INTERVENÇÃO

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS FORMATIVOS

1. APRESENTAÇÃO

Caro professor, cara professora da Educação de Jovens e Adultos,

“[...] devia me libertar das imagens que até ali haviam anunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem de Ipásia” (CALVINO, 1990, p. 48).

Início a apresentação deste Projeto de Formação Continuada destinado aos professores da Educação de Jovens e Adultos, com uma reflexão que tem como suporte um trecho da obra literária *Cidades Invisíveis* do escritor Ítalo Calvino. No livro, Ítalo Calvino conta a história de um viajante Marco Polo que cumpre a tarefa de descrever para o grande imperador Kublai Khan as cidades que compõe o seu vasto império. Satisfazendo o desejo do imperador, Marco Polo inicia e finaliza as traduções e visibilização das *Cidades Invisíveis* pelo seu olhar, pelas suas histórias, pelas suas simbologias ricamente e detalhadamente construídas pelo imaginário do viajante. Então, o real era explicado pelos traços do imaginário de Marco Polo na intenção de apresentar as diferentes facetas e nuances das *Cidades Invisíveis* ao império de Kublai Khan.

A cidade de Ipásia era uma destas *Cidades Invisíveis*, porém para ser vista e compreendida necessitava que o viajante e o imperador se desprendessem de modelos de cidades previamente estruturados de organizações engessadas e preparasse o seu olhar para enxergar as reais imagens e linguagens da cidade de Ipásia que estavam para além do que os olhos conseguem captar a primeira vista de um cotidiano superficialmente visível.

Ao pensar nas várias *Cidades Invisíveis* de Calvino (1990), faço uma analogia a escola, aos estudantes da EJA e as diferentes culturas juvenis que estas latentes no espaço escolar que ainda estão invisíveis para muitas escolas, professores,

coordenadores pedagógicos, gestores e demais pessoas da comunidade escolar. As Cidades Invisíveis anunciam e nos fazem refletirem sobre a necessidade de aprendermos a olhar para os estudantes da EJA, com um olhar diferenciado no intuito de visibilizar as reais imagens e linguagens destes estudantes, no intuito de conhecer as singularidades e pluralidades das culturas juvenis destes estudantes que constituem não só as salas de aulas, mas o espaço escolar como um todo.

Neste sentido, é com uma imensa satisfação que apresento este Projeto de Formação Continuada para professores da EJA intitulado **Currículo e Culturas Juvenis na Educação de Jovens e Adultos: Diálogos Formativos, vinculado ao Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB.**

2. INTRODUÇÃO

O Projeto de Formação Continuada para professores da EJA intitulado Currículo e Culturas Juvenis na Educação de Jovens e Adultos: Diálogos Formativos é um curso de aprofundamento destinado a professores, que pode ser estendido aos coordenadores pedagógicos e gestores, tem por objetivo refletir e compreender sobre as especificidades que perpassam pela educação de jovens e adultos a partir de um contexto de Juvenilização da EJA e compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

Por intermédio desta formação será oferecido aos professores um contexto de formação em que os diálogos formativos e reflexivos e o ambiente colaborativo perpassem por toda a construção de conhecimentos necessários e pertinentes a todos os professores que desenvolvem uma prática junto aos estudantes da EJA. Assim, esta formação se justifica pela necessidade de oferecer aos professores da EJA os conhecimentos teóricos e metodológicos que vem sendo construídos nas últimas décadas sobre a EJA, o currículo escolar as juventudes e as culturas juvenis sendo que os estudos destas temáticas, neste projeto de formação, possui um diferencial, dado que os estudos e reflexões destes conteúdos se originam e são direcionados pelo olhar dos estudantes da EJA sobre a compreensão do que seja a juventude, sobre o currículo escolar e a cultura juvenil. Neste sentido, as inquietações, as certezas, as dúvidas os desafios e possibilidades narradas pelos estudantes durante

a investigação se configuram agora na centralidade, no cerne de discussão e reflexão para esta formação junto aos professores da EJA.

Atualmente, muitos dos profissionais que trabalham na EJA, já discutiram, leram e refletiram de alguma forma, em outros cursos de formação continuada, na sua escola conversando com seus pares, principalmente nas últimas décadas, sobre os distanciamentos entre as especificidades da educação de jovens, o currículo escolar e a prática do professor em sala de aula. Estes distanciamentos, já vem sendo investigados e refletidos nas academias no sentido de produzir conhecimentos que subsidiem aos professores a uma prática mais próxima dos cotidianos de vida destes estudantes da EJA. Entretanto, em comunhão com estes conhecimentos, este projeto de formação vem tratar de forma mais específica, dos conhecimentos produzidos pelos estudantes sobre as especificidades da EJA, do currículo e das culturas juvenis no âmbito da escola.

Para tal, este projeto de formação continuada será desenvolvido junto aos professores da Educação de Jovens e Adultos, extensivo aos coordenadores pedagógicos e gestores, e tem por objetivo refletir e compreender sobre as especificidades que perpassam pela educação de jovens e adultos a partir de um contexto de Juvenilização da EJA e compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Inicialmente esta proposta será desenvolvida na escola na qual a investigação foi realizada podendo se estender para outras unidades escolares que atendem a EJA se assim o desejarem.

A organização desta proposta de investigação será em 03 módulos que perfazem um total de 60 horas, sendo 40 horas presenciais e 20 horas reservadas para os estudos individuais de aprofundamentos teóricos, aplicação de atividades em sala de aula e/ou na escola e reflexões sobre sua prática em sala de aula.

No **Módulo I** discutiremos aspectos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil numa perspectiva histórica relevantes para se compreender os processos de exclusões e negações vivenciados pelos estudantes da EJA ao longo da história até os dias atuais. Além disso, estudaremos a legislação que embasa as discussões e trabalhos desenvolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. Ainda neste módulo, discutiremos o perfil do professor e dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Finalizaremos com o estudo sobre as concepções de currículo e da Política de EJA da Rede Estadual – Política de Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida.

O **Módulo II**, faremos a discussão sobre os processos de Juvenilização da EJA e suas implicações para o espaço escolar e, sobretudo para o currículo escolar que muitas vezes refletem as invisibilidades dos cotidianos de vida dos estudantes da EJA. Ainda neste módulo refletiremos sobre as diferentes concepções de juventude e as diferentes culturas juvenis segundo os seus contextos culturais, sociais, históricos e econômicos.

Encerraremos os estudos com o **Módulo III** que faremos a discussão a respeito do multiculturalismo e suas implicações para a prática pedagógica do professor da EJA. Debate também sobre a necessidade da escola favorecer diálogos interculturais com as diferentes culturas juvenis no âmbito do currículo da EJA a partir destes novos cenários que compõe a EJA.

Como princípios metodológicos, para a realização desta formação priorizaremos os espaços colaborativos de formação, no sentido de propiciar trocas de experiências e conhecimentos que envolvem a docência na EJA visando compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.

A avaliação dos trabalhos tem por objetivo acompanhar e regular o processo formativo dos professores o desempenho do formador durante a formação continuada tendo em vista o alcance dos objetivos desta formação assim como avaliar a estruturação e o desenvolvimento das atividades previstas para serem realizadas na formação. Assim, esta formação será transpassada pelas reflexões, discussões e entendimentos sobre a relevância do professor e de sua prática pedagógica na visibilização das culturas juvenis no currículo escolar e, sobretudo para a reconfiguração da escola que atende a educação de jovens e adultos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁸, datada de 1948, afirma que todos os seres humanos nascem livres e possuem direitos iguais. Dentre estes

²⁸Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 Artigo 26° 1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar

direitos, este documento confere a educação como um direito a ser respeitado e desfrutado por toda a população de forma igual sem discriminação e exclusão. Desta forma os estudantes da EJA, são incluídos naturalmente neste direito a educação o que deve ser um fator preponderante para as políticas públicas educacional criarem mecanismos e condições para que os estudantes possam usufruir do seu direito a educação principalmente a aqueles estudantes que pertencem às classes populares. A Constituição Federal de 1988²⁹ versa no art. 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988,n.p.).

Ainda em termos de normatização a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96³⁰ - LDB no seu art.4, também trata e garante a Educação de Jovens e Adultos quando apresenta o dever do estado ante a educação pública, traz no inciso VII a - “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Ainda no seu Art. 37º, a LDB trata que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, n.p.). A LDB, 9394/96 ainda versa no parágrafo 1º que,

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, n.p.).

A Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 vem assegurar o direito a educação sem distinção e discriminação conforme afirmado na Declaração Universal

fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

²⁹Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

³⁰Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

dos Direitos Humanos, um aspecto no qual a academia, principalmente em se tratando de discussões que envolvem a educação de jovens e adultos, vem discutindo com uma intensidade maior nas últimas décadas. Sobre esses direitos, Arroyo (2011) discute e nos faz refletir que os estudantes da EJA tem o direito a educação e, portanto as políticas públicas assim como as escolas devem construir entendimentos e olhares diferenciados para os tempos e percursos de vida dos estudantes da EJA Arroyo (2011) e acrescenta que estes estudantes devem ser encarados como sujeitos de direitos, pois “vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação” (ARROYO, 2011, p. 23).

Os estudos de Arroyo (2011, 2012, 2013) complementam que a EJA necessita quebrar o olhar discriminatório e excludente que repousa, através da história, sobre os jovens e os adultos pertencentes às classes populares, o que faz com que estes vivenciem frequentemente contextos de negações de direitos especialmente aqui o direito a educação Arroyo (2011). Além das negações de direitos muitos dos estudantes da EJA ainda vivenciam no espaço escolar situações de subalternizações constituídas e reforçadas por discursos hegemônicos e homogêneos presentes no espaço escolar principalmente no currículo escolar, cujos estudantes são constantemente “ocultados pela segregação social, étnica, racial, espacial e de gênero que tantos olhares homogeneizantes ocultam” (ARROYO, 2012, p. 13).

A negação dos direitos a educação e os processos de subalternizações Arroyo (2011,2012) a uma cultura dominante, a qual vem sofrendo os estudantes da EJA nos faz entender que a escola não pode estar esvaziada dos diferentes contextos de vida destes estudantes que são “submetidos às formas mais precarizadas de lutas pela sociedade” (ARROYO, 2012, p. 25), devem constar na sua pauta de formação de professores as diferentes formas de vida destes estudantes o que acentua a necessidade de reconfigurar as dinâmicas escolares, o currículo, as estratégias didáticas e os planejamentos inadequados a educação de jovens e adultos.

Ademais, a EJA vem passando por mudanças ao longo da história, sendo a mais recente caracterizada pelo fenômeno da Juvenilização na EJA que é compreendido pela presença de pessoas cada vez mais jovens no ensino noturno na modalidade EJA, Brunel (2014), Silva (2014). Estes estudantes migram para a EJA por diferentes motivos, mas a grande causa parece ser por conta da necessidade dos estudantes arranjar um trabalho para garantir a sua própria sobrevivência já que as

famílias chegam a um ponto de não ter como sustenta-los durante seus percursos de vida.

Nesta nova configuração da EJA, que se intensifica a cada dia por questões econômicas e sociais, faz-se necessário novas estruturações curriculares novas incisões metodológicas, assim como a premência de se contemplar nas formações dos professores as discussões sobre os desafios da Juvenilização da EJA, pois o crescimento da presença de jovens na EJA modifica “o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço” (BRUNEL, 2014, p. 11). Conforme aponta Silva (2014),

Faz-se necessário afirmar que, nos últimos anos, o processo de mudanças chamado de “juvenilização” vem se intensificando e provocando alterações significativas na EJA. [...] Com isso, surgem novos desafios para educadores da EJA, aqui entendidos como professores, pedagogos e diretores que veem o ambiente escolar se modificando com novas formas de linguagem, aprendizagem, cultura e convívio (SILVA, 2014, p. 35).

Todavia, apesar da relevante presença dos estudantes jovens no espaço escolar do noturno, ainda constatamos nos cenários escolares estruturas e funcionamentos do noturno que não condizem com os novos horizontes da EJA o que vem gerando inquietação, conflitos que envolvem a escola como um todo uma vez que a prática escolar não reflete o novo perfil do estudante da EJA, uma vez que a escola ainda “[...] tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta” (DAYRELL, 2011, p. 54).

Nesta conjuntura a instituição escolar como um todo, e não apenas o trabalho do professor, precisa conhecer os diferentes estudantes e suas variadas formas de ver e conviver no mundo, como pensam, como reagem a diferentes situações, seus comportamentos e estilos de vida (PAIS, 2003) o que permite a escola visibilizar as diferentes culturas juvenis e os diferentes contextos de vida destes estudantes, pois à luz do pensar de Pais (2003) os jovens,

[...] se movem em diferentes contextos sociais, os jovens partilham linguagens diferentes, valores diferentes, vestem de maneira diferente, comportam-se de maneira diferente. As suas diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diferentes mapas

de significação que orientam as suas condutas, as suas relações interindividuais, as suas trajetórias (PAIS, 2003, p. 76).

Assim, a presente configuração da EJA lança grandes desafios para a escola: conhecer os estudantes a partir dos seus diferentes pontos de vista socioculturais e reconfigurar o seu trabalho a partir das novas demandas. Neste movimento de conhecimentos dos estudantes e de reconfigurações do trabalho da escola Pais (2003, p. 76), nos aponta que “é impossível compreender as culturas juvenis sem entender o significado que correntemente, os jovens dão às suas ações, as suas atividades quotidianas”.

Esta reflexão reforça a necessidade da juventude ser compreendida e concebida a partir de seus contextos históricos, culturais e sociais (PAIS, 2003), (DAYRELL, 2011) dado que, a escola deve contemplar não apenas as “possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também e principalmente as diferenças sociais que entre eles existem” (PAIS, 2003, p. 29). Nesta discussão Arroyo, (2011, p. 12) contribui quando reforça que a juventude “vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade [...]”.

A partir da compreensão sobre os diferentes tempos humanos, sociais e culturais dos estudantes da EJA, Arroyo (2012), nos encoraja a refletir sobre estes estudantes, pois afirma que nos espaços escolares das escolas públicas “vão chegando outras vidas e outros alunos. O que trazem de diferentes? Trazem outras vidas e outros corpos. Mais precarizados, mais vulneráveis” (ARROYO, 2012, p. 25). Esta precarização e vulnerabilidade enfatizada por Arroyo (2012), adentram os espaços escolares e enredam-se aos complexos e difíceis contextos escolares provocando interrupções nas suas trajetórias escolares conforme a história da EJA vem demonstrando. Sobre esta questão, Arroyo (2004) contribui de forma valiosa traçado um confronto entre as trajetórias de vida destes estudantes e a estruturação e organização da escola, situação que se aproxima da grande maioria dos estudantes da EJA vivenciam,

[...] na medida em que nos aproximamos dos educandos e suas tensas trajetórias humanas e escolares, alguns pontos se impõem à nossa sensibilidade educativa: a dificuldade de controlar seus tempos de sobrevivência e trabalhar, de lidar com a vida nos campos e nas

idades. A dificuldade de articular esses tempos do viver com os tempos de escola, com a pontualidade, a frequência, o estudo, os para-casa, as repetências, a defasagem. Os milhões de adolescentes, jovens e adultos populares que abandonam os tempos de escola premidos pelo tempo do trabalho e da sobrevivência mostram as tensas relações entre esses tempos. Os milhares que voltam ao ensino noturno, a EJA, revelam as múltiplas tentativas de reencontrar tempos tão desencontrados. (ARROYO, 2004, p. 23).

Esses tempos desencontrados se acentuam também pelas invisibilidades das diferentes culturas juvenis no espaço escolar. Nesta conjuntura, a construção de um olhar plural sobre as culturas juvenis possibilitará a escola a visualizar, interpretar e compreender os estudantes sob a luz das diferenças originadas pelos diferentes contextos socioculturais uma vez que seus pertencimentos étnicos, de gênero, de religião dentre outros estão latentes no espaço escolar. Isso implica em afirmar que os estudantes precisam ser percebidos nas suas diferentes pluralidades, pluralidades constituídas para além dos muros da escola.

Desta forma os estudantes quando adentram os espaços escolares cotidianamente levam consigo estes pertencimentos, que na grande maioria são invisibilizados pela escola em processos de negação de suas culturas e subalternização a uma cultura dominante. Entretanto, conforme reflete Arroyo (2011, 2012, 2013), em um movimento contrário, este processo de subalternização pode propiciar tensões e lutas e favorecer uma condição de resistência aos discursos hegemônicos da sociedade.

Estas condições de resistências perpassam por um currículo escolar que possibilite os diálogos interculturais no sentido de visibilizar e favorecer o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas juvenis no espaço escolar. Conforme aponta Costa (2012),

A educação intercultural não é uma resposta dada ao trato da diversidade, de assimilar tudo que é diferente dos padrões ditos normais; é um combate direto à segregação das minorias étnicas e, por consequência, uma luta direta contra as desigualdades sociais. É uma tentativa de promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. (COSTA, 2012, p. 137).

Para tal, o currículo deve ser compreendido pela escola como um artefato sociocultural (MOREIRA e TADEU, 2011) e portanto os processos de construção dos

currículos não devem estar dissociados dos contextos no qual a escola está inserida, assim como não podem desprezar os processos de Juvenilização da EJA e seus imbricamentos com os contextos históricos, econômicos, sociais e culturais dos estudantes, (SACRIATÁN, 2000), (ARROYO, 2013) (MOREIRA E CANDAU, 2014), pois “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (MOREIRA e CANDAU, 2013, p. 13). Desta forma, pela própria natureza a escola é uma instituição que contempla as diferentes culturas juvenis e como tal é essencial que esta reconheça e valorize no âmbito do seu currículo escolar o “outro” com suas particularidades.

A complexidade e especificidade da EJA contempladas nos estudos de Arroyo (2011), Paiva (1987), Di Pierro (2001) e Dayrell (2011), nos ajudam a entender a complexidade que perpassa sobre os processos formativos para os professores da EJA. Nesta conjuntura, a escola para refletir, interpretar e entender a EJA necessita se aproximar dos contextos reais da EJA no sentido da sua complexidade, dos diferentes contextos e cotidianos que estão inseridos os estudantes, sobretudo aqueles pertencentes às classes populares e das especificidades emanadas desta modalidade de ensino no espaço escola.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

- Refletir e compreender sobre a complexidade e especificidades que perpassam pela educação de jovens e adultos a partir de um contexto de Juvenilização da EJA;

- Compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil

5.2 Objetivos Específicos

- Promover um estudo reflexivo sobre o perfil dos professores e estudantes da EJA;
- Discutir sobre o processo de Juvenilização da EJA e as diferentes concepções de juventude;
- Reconhecer as diferentes culturas juvenis presentes nos cotidianos dos estudantes da EJA; e
- Compreender a necessidade de se contemplar os diálogos interculturais nos currículos da educação de jovens e adultos.

6. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

O modelo metodológico no qual se afirma este projeto de formação continuada não está respaldado em um modelo tradicionalmente teórico de formação no qual centra no formador o conhecimento e os processos transmissivos destes conteúdos previamente selecionados.

A partir deste entendimento, este projeto de formação priorizar os espaços colaborativos de formação, no sentido de propiciar trocas de experiências e conhecimentos que envolvem a docência na EJA visando compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Para tal, o projeto contempla:

- A compreensão do professor como um sujeito da formação;
- A compreensão de que o conhecimento do professor é constituído de forma singular a partir de experiências e vivências pessoais e coletivas;
- Reflexões sobre as diferentes experiências de vida do professor junto aos estudantes da EJA;
- Reflexões iniciais sobre os conhecimentos prévios do professor no que diz respeito a juventude, currículo e a cultura juvenil

- Tematizar a prática dos professores a partir da metodologia do Estudo de Caso da escola na qual o professor desenvolve as suas atividades;
- Organização e acompanhamento de situações de aprendizagem que demandem reflexões sobre a prática do professor em sala de aula;
- Realização de atividades de leitura e escrita a favor da aprendizagem dos professores;
- Participação dos estudantes da EJA nesta formação;
- Estratégias diversificadas nos encaminhamentos das atividades;
- Trabalhos individuais;
- Trabalhos em grupo;
- Flexibilização do planejamento das atividades;
- Avaliação processual no transcorrer das atividades tendo em vista as adequações necessárias

5. TEMÁTICAS DE ESTUDOS

11. Perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos;
12. Perfil dos estudantes da EJA
13. Marcos legais e os contextos históricos da EJA;
14. Concepções de currículo;
15. A Política de EJA da Rede Estadual – Política de Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem ao longo da Vida;
16. Os processos de Juvenilização da EJA;
17. Concepções de juventude a partir dos contextos históricos e socioculturais e o currículo escolar;
18. A Escola, a juventude e as culturas juvenis na EJA;
19. O multiculturalismo e os desafios e possibilidades para a prática pedagógica
20. Os diálogos interculturais com as diferentes culturas juvenis no currículo da EJA.

6. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

6.1. A quem se destina

O Projeto de Formação Continuada para professores da EJA intitulado **Currículo e Culturas Juvenis na Educação de Jovens e Adultos: Diálogos Formativos** é um curso de aprofundamento destinado a professores, que pode ser estendido aos coordenadores pedagógicos e gestores que trabalham ou que pretende trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

6.2. A Carga Horária

O curso totaliza 60 horas, sendo que 40 horas são presenciais distribuídas em três módulos destinados a formação em grupo reservados a produção de trabalhos individuais e em grupos e leituras individuais e em grupo. As 20 horas do curso serão destinadas para os estudos individuais de aprofundamentos teóricos, aplicação de atividades em sala de aula e/ou na escola, análise de documentos da escola e referentes a sua prática pedagógica e reflexões sobre sua prática em sala de aula.

6.3. Recursos Didáticos

- Datashow; slides, músicas, vídeos, textos impressos, livros.

7. ESTRUTURAÇÃO DOS MÓDULOS DE ESTUDOS

A estruturação das atividades está dividida em 03 módulos que estão abaixo organizados. Em cada módulo estas dispostas de forma detalhada às atividades de cada encontro: objetivo, as temáticas de estudo a metodologia a carga horária total de cada módulo e a avaliação referente aquelas discussões. É importante ressaltar que a estruturação inicial de cada módulo pode sofrer alterações no início dos trabalhos ou no percurso das atividades uma vez que estaremos avaliando as atividades com fins de adequar e regular as ações do processo formativo.

MÓDULO I

Objetivo	Temática de Estudo	Metodologia
<p>Refletir e compreender sobre a complexidade e especificidades que perpassam pela educação de jovens e adultos a partir de um contexto de Juvenilização da EJA</p> <p>Promover um estudo reflexivo sobre o perfil dos professores e estudantes da EJA</p>	<p>Perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos;</p>	<p>Leitura compartilhada; Reflexões sobre as trajetórias profissionais pessoais e do grupo na EJA; Discussão sobre os desafios para a docência na EJA; Sistematização e construção de um perfil para o professor atuar na EJA. Discussão e registro sobre ideias iniciais dos professores sobre o perfil dos estudantes da EJA;</p>
	<p>Perfil dos estudantes da EJA</p>	<p>Leitura compartilhada no grupo Breve discussão das ideias centrais do texto Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. Leôncio Soares. Retomar as ideias iniciais do encontro anterior sobre o perfil dos estudantes da EJA. Confrontar estas ideias iniciais com as respostas dos questionários aplicado junto aos estudantes. Análise das informações registradas nos Conselhos de Classe dos estudantes da EJA. Comparar e traçar um paralelo entre as informações dos questionários e as do Conselho de Classe. Sistematização das informações elaborando em grupo o perfil dos estudantes da EJA.</p>
	<p>Marcos legais e os contextos históricos da EJA;</p>	<p>Leitura compartilhada. Breve discussão sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96 tendo em vista a Educação de Jovens e Adultos. Aula expositiva</p>
	<p>Concepções de currículo e análise da Política de EJA da Rede Estadual – Política de Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida;</p>	<p>Leitura compartilhada no grupo; Levantamento de conhecimentos prévios individualmente sobre currículo escolar. Breve estudo sobre as Teorias Curriculares a partir do livro Documentos de Identidade. Análise de conceitos de currículo com base na Teoria Crítica e Pós Crítica a partir de diferentes autores.</p>

		Análise da Política de EJA da Rede Estadual – Política de Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida.
Avaliação	Avaliação abordando os seguintes pontos: Desempenho do formador; Participação individual na formação; Estruturação e encaminhamento das atividades	

MÓDULO II		
Objetivo	Temáticas de Estudo	Metodologia
<p>Discutir sobre o processo de Juvenilização da EJA e as diferentes concepções de juventude;</p> <p>Reconhecer as diferentes culturas juvenis presentes nos cotidianos dos estudantes da EJA;</p>	Os processos de Juvenilização da EJA;	<p>Leitura compartilhada no grupo</p> <p>Construção de um quadro comparativo de imagens sobre o perfil dos estudantes da EJA a algumas décadas atrás e o perfil atual.</p> <p>Sistematizar o quadro comparativo a partir das discussões trazidas no texto Jovens na EJA: um fenômeno dos anos 90. Do livro Jovens cada vez mais Jovens na educação de jovens e Adultos. Sistematização das informações</p>
	Concepções de juventude a partir dos contextos históricos e socioculturais e o currículo escolar;	<p>Levantamento individual de conhecimentos prévios sobre as representações sociais dos professores sobre juventude.</p> <p>Leitura compartilhada</p> <p>Assistir Vídeo MV Bill e Luiz Eduardo Soares. Cabeça de Porco. Discutir a partir da leitura de imagem de diferentes jovens as concepções de juventude nos diferentes contextos históricos e socioculturais.</p>

	<p>A Escola, a juventude e as culturas juvenis na EJA;</p>	<p>Leitura compartilhada no grupo. Assistir e comentar o Videoclipe MC GUI – O Bonde Passou.</p> <p>Levantamento de conhecimentos prévios junto ao professor:</p> <p>O que significa a afirmação “os estudantes são sujeitos sócios culturalmente constituídos”?</p> <p>As culturas juvenis são iguais? Por que?</p> <p>Como podemos observar a visibilização das culturas juvenis no espaço escolar?</p> <p>Discutir sobre as ideias principais trazidas no texto A construção sociológica da juventude – alguns contributos. José Machado Pais.</p> <p>Discutir sobre as diferentes culturas juvenis presentes nas salas de aula da EJA.</p> <p>Retomar as discussões sobre o perfil dos estudantes da EJA organizado no primeiro módulo.</p> <p>Discutir a partir do videoclipe de MC GUI sobre os diferentes estilos musicais, as diferentes formas de se vestir dos estudantes da EJA. Leitura em grupo do texto - A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais-novas sujeitas.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Avaliação abordando os seguintes pontos: Desempenho do formador; Participação individual na formação; Estruturação e encaminhamento das atividades</p>	

MODULO III

MODULO III		
Objetivo	Temáticas de Estudo	Metodologia

<p>Compreender a necessidade de se contemplar os diálogos interculturais nos currículos da educação de jovens e adultos.</p>	<p>O multiculturalismo e os desafios e possibilidades para a prática pedagógica</p>	<p>Leitura Compartilhada Levantamento de conhecimentos prévios.</p> <p>Como você analisa essa afirmação de Candau (2013) “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”</p> <p>Perguntas para serem discutidas em dupla:</p> <p>Como os professores identificam e lidam com as diferentes culturas juvenis no espaço escolar?</p> <p>Como o currículo escolar pode contemplar as diferentes culturas juvenis dos estudantes da EJA?</p> <p>Socialização das respostas</p> <p>Sistematização da formadora com slides a partir do texto Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. De Vera Candau.</p>
	<p>Os diálogos interculturais com as diferentes culturas juvenis no currículo da EJA.</p>	<p>Leitura Compartilhada no grupo. Videoclipe de RAP. Discussão sobre o RAP a partir das aproximações e distanciamentos dos professores com este estilo musical.</p> <p>Roda de Conversa entre professores e estudantes</p> <p>Sistematização das informações</p>

Avaliação	Avaliação final do curso contemplando: Desempenho do formador Desempenho individual do participante;	
------------------	--	--

8. AVALIAÇÃO

A avaliação dos trabalhos tem por objetivo acompanhar e regular o processo formativo dos professores o desempenho do formador durante a formação continuada tendo em vista o alcance dos objetivos desta formação assim como avaliar a estruturação e o desenvolvimento das atividades previstas para serem realizadas na formação. Será dividida em 03 partes:

- A primeira parte da avaliação se refere ao percurso formativo dos professores como base na participação individual e coletiva dos professores nas discussões durante a formação na realização dos estudos individuais e na elaboração e aplicação de atividades práticas em sala de aula;
- A segunda parte se refere a uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelo formador durante a formação sendo esta realizada individualmente pelos professores que participaram da formação;
- A terceira parte se refere a avaliação da estruturação e organização das atividades desenvolvida durante a formação.

9. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES,

LINO, Nilma . **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Currículo, território em disputa**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Ofício de Mestre**. Imagens e Autoimagens. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, e, SILVA, Maurício Roberto (orgs). **Corpo, Infância. Exercícios tensos de ser criança**. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso: 1/10/2015.

BRASIL/MEC. LEI de n ° 9394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 1/10/2015.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Graça dos Santos. Didática e formação Continuada para a Diversidade Cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, Marilza e RAJADELL, Núria (orgs). **Didática e Formação de Professores**; Perspectivas e Inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos : reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIONANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso: 20/09/2015.

SILVA, A. de J. da et al. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: **Diálogos com a juventude presentes na EJA**. Analice da Silva (Org.) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
MPEJA

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO³¹

Prezados Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Este questionário tem por objetivo conhecer alguns aspectos culturais e socioeconômicos dos estudantes da EJA que participam desta pesquisa nesta unidade escolar.

Desde já, agradeço sua valiosa colaboração.

1. Identificação

1 - Nome _____

2 - Idade _____ 3 - Data de nascimento _____

4 - Qual o seu sexo? (A) Feminino. (B) Masculino.

5 - Como você se considera:

(A) Branco(a). (B) Pardo(a). (C) Preto(a). (D) Amarelo(a). (E) Indígena.

2 Perfil dos Estudantes

6 - Você segue alguma religião? Sim () Não (). Caso afirmativo qual?

() Kardecista () Católica () Umbanda () Candomblé ()

Evangélica

() Outra. Qual? _____

7 - Qual seu estado civil?

³¹ Algumas das questões deste questionário tiveram como referência o Manual de Inscritos e Questionário Socioeconômico do ENEM, 2008- Exame Nacional do Ensino Médio http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_questionario.pdf e do Questionário do Estudante 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_2015.pdf

- (A) Solteiro(a). (B) Casado(a) (C) Mora com um(a) companheiro(a).
 (D) Separado(a) . (E) Viúvo(a)

8 - Onde e como você mora atualmente?

- (A) Com minha família. (B) Sozinho(a). (C) Outra situação _____

9 – Você mora? () Zona Urbana () Zona Rural

10 - Quem mora com você?	SIM	NÃO
Moro sozinho(a)		
Pai		
Mãe		
Esposa / marido / companheiro(a)		
Filhos		
Irmãos		
Outros parentes		
Amigos ou colegas		
Total de pessoas que moram comigo		

11 - Quantos filhos você tem? _____ () Não tenho filhos

12 - Por que você escolheu a EJA para concluir seus estudos?

3 Aspecto relacionado ao Trabalho

13 - Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

- (A) Sim (B) Nunca trabalhei (C) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

14 - Com que finalidade você trabalha e estuda?

- (A) Para ter experiência
 (B) Para sustentar mulher e filho
 (C) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa.
 (D) Para buscar independência financeira
 (E) Outros. _____

15 - Quantas horas semanais você trabalha? _____

16 - Em que você trabalha atualmente?

4 Nível de escolaridade dos pais

17 – Qual a escolaridade de seu pai?

(A) Não estudou.

(B) Estudou do 1º à 5º ano do ensino fundamental. () Completo ()
Incompleto

(C) Estudou do 6º à 9º ano do ensino fundamental. () Completo ()
Incompleto

(D) Ensino médio. () Completo () Incompleto

(E) Outros _____

(F) Não sei.

18 – Qual a escolaridade de sua mãe?

(A) Não estudou.

(B) Estudou do 1º à 5º ano do ensino fundamental. () Completo ()
Incompleto

(C) Estudou do 6º à 9º ano do ensino fundamental. () Completo ()
Incompleto

(D) Ensino médio. () Completo () Incompleto

(E) Outros _____

(F) Não sei.

5 Perfil financeiro familiar

19. Qual o total aproximadamente da renda familiar da sua casa?

(A) Até 1 salário mínimo

(B) De 1 a 2 salários mínimos

(C) De 2 a 5 salários mínimos.

(D) Mais de cinco salários mínimos

20 – Dos itens abaixo quais e quantos tem na sua residência?	1	2 ou mais	Não tem
Aparelho de Ar condicionado			
TV			
Rádio			
Computador			
Bicicleta			
Moto			
Automóvel			
Máquina de lavar roupa			
Geladeira			
Telefone celular			
Acesso à Internet			
TV por assinatura			

6 Perfil de Sociabilidade

Pare pense e responda galera ...

21. Você é uma pessoa que faz amizades facilmente? () Sim () Não

22. Em que local você faz mais amizades:

() No grupo cultural que você vivencia () Nos grupos religiosos () No bairro onde mora

() Na escola () No trabalho Outros locais _____

23. Por que você faz mais amizade no local escolhido acima por você?

24. Quando você não esta na escola e/ou trabalhando o que você mais gosta de fazer?

25. Geralmente nos finais de semana você costuma:

() Ficar sozinho () Ficar com os amigos () Ficar com os familiares () Ficar com os amigos e familiares

26 O que você faz nos finais de semana?

() Me divirto () Trabalho () Me divirto e trabalho

27. Qual o local, com quem e como você se diverte nos finais de semana?

28. Qual o local que você mais gosta de frequentar na cidade? Por quê?

7.Aspectos Culturais

29 - No seu cotidiano você participa de algum grupo cultural?

Não

Já participei. Qual?

Participo

30 - Que grupo (s) culturais você vivencia?

Capoeira Teatro Grupos de danças ligados a uma religião

Grafiteagem Rock Funk Hip-hop Fanfarras

Pagode Gospel Outros estilos musicais. Qual?

Danças. Quais? Grupos com estilos diverso de vestimentas? Qual?

Grupos com estilos diverso de comportamentos? Qual?

Grupos com estilos diverso piercings, brincos, tatuagens, cor de cabelos, adereços, e/ou outra marcas culturais? Qual? Outros _____