



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO

ANANDA PAULA RODRIGUES FERREIRA

A SOCIOLOGIA ESCOLAR E A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE
ESPAÇOS LOCAIS E PATRIMÔNIO CULTURAL

SOBRAL
MARÇO DE 2024

A SOCIOLOGIA ESCOLAR E A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE
ESPAÇOS LOCAIS E PATRIMÔNIO CULTURAL

ANANDA PAULA RODRIGUES FERREIRA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de pós-graduação de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Professor Dr. Nilson Almino de Freitas.

SOBRAL
MARÇO DE 2024

ANANDA PAULA RODRIGUES FERREIRA

A SOCIOLOGIA ESCOLAR E A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE
ESPAÇOS LOCAIS E PATRIMÔNIO CULTURAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de pós-graduação de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Professor Dr. Nilson Almino de Freitas.

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nilson Almino de Freitas (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof^a Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Deus.
Ao meu amado filho, João Heitor.
À todas as mães que ocupam ou
desejam ocupar os espaços da
universidade.

AGRADECIMENTOS

À toda a minha família, em especial minha mãe Nilta, meu pai Gilberto, meu irmão Davi, minha tia Nilrene e meu tio Adriano, que sempre foram fonte de incentivo. Que foram uma rede de apoio essencial por tantas vezes, cuidando do meu filho, buscando-o na escola, colocando-o para dormir, para que uma mãe como eu pudesse continuar essa trajetória.

Ao meu amado esposo Jordy, que esteve comigo em todos os momentos, desde o processo seletivo quando me incentivou a participar e esteve comigo na preparação para a seleção, até as noites em que me ausentei para ir às aulas e para estudar. Sendo meu pilar de sustentação e afeto, acreditando no meu potencial e me inspirando a seguir com afinco nessa jornada.

Ao meu filho João Heitor, que mesmo tão pequeno, foi e continua sendo a minha maior fonte de força e coragem todos os dias.

Ao Prof. Dr. Nilson Almino de Freitas, pela paciência, pelo conhecimento compartilhado e pela excelente orientação.

Aos professores participantes da Banca examinadora, Prof^a Dra. Isaurora e Prof. Dr. Alexandre, pelo tempo, pelos ensinamentos e pelas valiosas contribuições.

A todos que conheci no Profsocio, que diretamente ou indiretamente, foram ponte para essa imensa realização profissional e pessoal. Em especial aos meus colegas das turmas de mestrado da UVA e da UFC de 2022, Perpétua, Tamires, Karla, Ingrid, Estelany, Geslane, Thatiany, Fabrício, Danúbio, Neto, Lucas e Harrysson, pelos momentos de convívio sempre regados a muitas reflexões, sugestões e estima.

À E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil e ao Caic Raimundo Gomes de Carvalho, pela oportunidade que me foi dada de vivenciar, ensinar, aprender e construir juntos mais um degrau dessa nobre tarefa que é educar.

Aos queridos jovens estudantes, que com suas inquietações e entusiasmo, foram fundamentais para o caminho trilhado.

À todas as amigas e amigos que me proferiram palavras imprescindíveis para que eu continuasse e não desistisse. Foi com a contribuição de cada um que esse trabalho se tornou realidade.

“Educar é impregnar de sentido o
que fazemos a cada instante.”
(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho visa apresentar o papel da sociologia na produção de novos saberes a partir do processo de ressignificação de espaços locais e patrimônios culturais, vivenciados por jovens estudantes, através da realização de intervenções pedagógicas. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção, já que a base para a obtenção dos resultados foi o desenvolvimento de um grupo de intervenções pedagógicas, ou seja, um conjunto de ações desenvolvidas junto aos jovens dentro e fora da escola, ao longo das aulas de sociologia e de outros componentes curriculares, como a disciplina de geografia e a disciplina eletiva de educação para cidadania na escola, visando a vivência e a produção de novos saberes e práticas escolares no âmbito de espaços locais e patrimônios culturais. As atividades aplicadas foram intituladas de “Conhecendo minha comunidade” e “Visitando patrimônios históricos da cidade” e foram desenvolvidas com os jovens estudantes dos 1º anos do ensino médio na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, localizada em Acaraú-CE e a atividade nomeada de “Espaços culturais do meu bairro” foi desenvolvida com os jovens dos 1º anos do ensino médio na escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, em Fortaleza-CE. Como resultados foi possível trabalhar a diversidade cultural através de atividades que valorizam os conhecimentos prévios dos jovens e os espaços locais de suas origens e de seus cotidianos, trazendo reflexões sobre o processo de reconhecimento deles enquanto indivíduos pertencentes a um grupo e espaço com histórias, tradições e valores significativos; enfatizar os resultados obtidos pelos estudantes com as pesquisas e suas experiências, como uma forma de incentivar o protagonismo juvenil; demonstrar o diferencial de desenvolver atividades utilizando as metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes e para as vivências escolares com a promoção de uma educação mais significativa e contextualizada, contribuindo de fato para a formação integral como cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Palavras-chave: sociologia escolar; espaços locais; patrimônios culturais; metodologias ativas.

ABSTRACT

This work aims to present the role of sociology in the production of new knowledge based on the process of reframing local spaces and cultural heritage, experienced by young students, through the implementation of pedagogical interventions. The methodology used is characterized as intervention research, since the basis for obtaining the results was the development of a group of pedagogical interventions, that is, a set of actions developed with young people inside and outside school, throughout sociology classes and other curricular components, such as the subject of geography and the elective subject of citizenship education at school, aiming at the experience and production of new knowledge and school practices within the scope of local spaces and cultural heritage. The activities applied were entitled "Getting to know my community" and "Visiting the city's historical heritage" and were developed with young students in the 1st year of high school at E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, located in Acaraú-CE and the activity named "Cultural spaces in my neighborhood" was developed with young people in the 1st year of high school at the CAIC Raimundo Gomes de Carvalho school, in Fortaleza-CE. As a result, it was possible to work on cultural diversity through activities that value the prior knowledge of young people and the local spaces of their origins and their daily lives, bringing reflections on the process of recognizing them as individuals belonging to a group and space with significant histories, traditions and values; emphasizing the results obtained by students through research and their experiences, as a way of encouraging youth protagonism; demonstrating the difference in developing activities using active methodologies for the teaching and learning process of young students and for school experiences with the promotion of a more meaningful and contextualized education, actually contributing to the integral formation as critical and participatory citizens in society.

Keywords: school sociology; local spaces; cultural heritage; active methodologies.

SUMÁRIO

1. Introdução	9
2. Metodologia	12
3. A produção de saberes na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, Acaráú/CE	19
4. A produção de saberes na Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, Fortaleza/CE	38
5. A escola como instituição social	47
6. Cidadania e escola	58
7. Diálogos sobre modelos pedagógicos na escola	66
8. Educação e transformação	72
9. A Sociologia escolar e os patrimônios culturais	80
10. Desafios presentes na escola	91
Considerações finais	93
Referências	96

1. Introdução

Tendo como ponto de partida a seguinte pergunta norteadora: “Como a sociologia escolar pode contribuir na ressignificação de espaços locais e patrimônios culturais para os jovens estudantes do ensino médio?”, o presente trabalho teve como objeto de estudo os jovens e as suas relações com os espaços e patrimônios culturais locais e como objetivo geral apresentar o papel da sociologia na produção de novos saberes a partir do processo de ressignificação de espaços locais e patrimônios culturais, vivenciados por jovens estudantes, através da realização de intervenções pedagógicas.

Traçando alguns objetivos específicos, buscou-se também propiciar aulas mais atrativas e acolhedoras, exaltando a diversidade cultural através de atividades que valorizam os conhecimentos prévios dos jovens e os espaços locais de suas origens e de seus cotidianos; enfatizar os resultados obtidos pelos estudantes com as pesquisas e suas experiências, como uma forma de incentivar o protagonismo juvenil; demonstrar o diferencial de desenvolver atividades utilizando as metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes e para as vivências escolares.

Buscou-se atingir os objetivos citados a partir de intervenções pedagógicas, ou seja, um conjunto de atividades a serem desenvolvidas junto aos jovens dentro e fora da escola, ao longo das aulas de sociologia e outros componentes curriculares, como a disciplina de geografia e a disciplina eletiva educação para a cidadania na escola, visando a produção de novos saberes e práticas.

As atividades intituladas de “Conhecendo minha comunidade” e “Visitando patrimônios históricos da cidade” foram desenvolvidas com os jovens estudantes dos 1º anos do ensino médio na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, localizada em Acaraú-CE e a atividade nomeada de “Espaços culturais do meu bairro” foi desenvolvida com os jovens dos 1º anos do ensino médio na escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, em Fortaleza-CE.

Esse conjunto de atividades foi pensado objetivando a produção de novos saberes acerca de espaços locais e patrimônios culturais no ambiente escolar. Valorizando a participação dos jovens em sala de aula, promovendo atividades que os incentivem a expor suas ideias, debater e construir o conhecimento em conjunto com foco no patrimônio cultural. E também no

sentido de aplicar as metodologias ativas como uma maneira de trilhar o caminho de formas diversas na busca de responder ao questionamento antes posto e alcançar os objetivos propostos. As metodologias ativas são abordagens de ensino que colocam o aluno como o protagonista do processo de aprendizagem, incentivando-o a participar ativamente da construção do conhecimento, por meio de atividades que estimulam a reflexão, a pesquisa, a resolução de problemas e a tomada de decisão (PEREIRA, 2012).

A utilização dos patrimônios culturais para ensinar sobre identidade, memória e cultura local no ensino médio é uma maneira eficaz de envolver os jovens na compreensão de suas raízes e do mundo que os cerca. Isso não apenas enriquece seu aprendizado, mas também contribui para a construção de cidadãos conscientes e engajados em sua comunidade e cultura.

Diante disso, é necessário se questionar, o que fazer para ressignificar o processo de construção do conhecimento dos jovens nas aulas de sociologia? Quais caminhos seguir para que os jovens possam vivenciar a escola de forma mais atraente, atribuindo significados ao que lhes é ensinado? Como propor um aprendizado onde o jovem se perceba protagonista da construção do seu próprio conhecimento? Como construir uma ponte entre o que é estudado em sala de aula e os espaços vivenciados pelos jovens? Há formas de incentivar a pesquisa científica em sala de aula, sendo os jovens os pesquisadores? Quais as relações estabelecidas entre os jovens e os patrimônios históricos e culturais locais? Como aproximá-los desses espaços? O presente trabalho buscou, apropriar-se de tudo já expressado, trilhando caminhos para atingir o objetivo de apresentar o papel da sociologia na produção de novos saberes a partir do processo de ressignificação de espaços locais e patrimônios culturais vivenciados pelos jovens estudantes.

A escolha das turmas e das escolas se deu por estas serem palco do meu trabalho docente enquanto professora efetiva da rede estadual do Ceará e como uma interessante oportunidade de trabalhar a mesma proposta em escolas inseridas em contextos geográficos distintos: a primeira escola localiza-se em Acaraú, que corresponde a um município localizado na zona litorânea da Região Extremo Oeste do Estado do Ceará com cerca de 65.264 habitantes, sendo aproximadamente 50% uma população rural, de acordo com dados do IBGE de 2022. Já a segunda, encontra-se em Fortaleza, capital do

Estado, com cerca de 2.428.708 habitantes. Dessa forma, houve um ensejo em delinear algumas diferenças entre uma cidade pequena e uma cidade grande.

Acho importante destacar que eu, pessoalmente, tenho uma identificação afetiva com a cidade Acaraú, onde fica uma das escolas, pois é a minha cidade de origem e onde vivenciei uma parte da minha adolescência. Por muito tempo desejei enxergar as práticas sociais, culturais ou escolares de Acaraú em meus trabalhos acadêmicos e me senti muito lisonjeada em ter a oportunidade de, não apenas escrever sobre os espaços acarauenses, mas de conviver e ouvir os jovens que vivenciam esses espaços tão importantes.

A temática escolhida vai ao encontro da linha de pesquisa “Juventude e questões contemporâneas” e foi definida por ser uma excelente oportunidade para realizar na escola uma análise e compreensão da realidade social e educacional na qual os alunos atualmente se encontram. Em segundo, pela busca da utilização de instrumentos teórico-metodológicos, a exemplo das metodologias ativas, para que seja possível compreender e aperfeiçoar como o espaço da sala de aula é utilizado e como as dinâmicas escolares funcionam. Buscando, dessa forma, despertar nos alunos proximidade com o espaço escolar, autonomia, protagonismo, capacidade para pensar criticamente e exercer a cidadania, dentro e fora da escola. Houve, ainda, investigação, estudos e debates no sentido de envolver as problemáticas existentes no âmbito local e que são vivenciadas pelos próprios atores envolvidos no trabalho.

Além dessa introdução, o trabalho se divide em mais oito capítulos. O capítulo 2 vai tratar da metodologia, onde a detalho, assim como a intervenção pedagógica e as suas dinâmicas. O capítulo 3 vai apresentar os resultados do que foi desenvolvido na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, Acaraú - CE e na Caic Raimundo Gomes de Carvalho, Fortaleza/CE, contendo análises e discussões pertinentes sobre o tema. O capítulo 4 vai apresentar os referenciais teóricos que versam sobre a escola como instituição social e no capítulo 5 sobre a relação entre cidadania e escola. Já o capítulo 6 dialoga sobre os modelos pedagógicos presentes na escola perpassando pelas ideias de autores como Freire e hooks. O capítulo 7, por sua vez, traz a escola como um espaço de transformação através das metodologias ativas. O capítulo 8 versa sobre as concepções de cultura, de patrimônios culturais e como o

espaço cultural em que vivem é enxergado pelos jovens envolvidos na pesquisa. O capítulo 9 vai abordar os desafios encontrados no chão da escola e em tudo que toca o trabalho de uma professora ou professor ao realizar uma intervenção pedagógica na educação básica, sendo seguido pelo capítulo de considerações finais.

2. Metodologia

Ao longo das aulas de sociologia e outros componentes curriculares, como geografia e componentes eletivos, dentro do proposto pelos planos de execução curricular das escolas, deparamo-nos com a temática acerca de identidade, cultura e espaços locais e patrimônios culturais. Diante da forma como esses conteúdos são geralmente ministrados, guiados por livros didáticos e recebidos pelos alunos, surgiu a proposta de romper com o ensino tradicional e atuar de forma interdisciplinar, perpassando por vários componentes curriculares como sociologia, geografia e a eletiva de educação para cidadania na escola.

Na busca de capturar a complexidade, a subjetividade e o significado inerente aos contextos sociais, especificamente no espaço escolar, o presente trabalho se apropria de uma abordagem qualitativa, que conforme Ludke e André (1986), é quando um trabalho “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola” (1986, p.23).

Constitui-se como sendo uma pesquisa-intervenção, já que a base para a obtenção dos resultados foi o desenvolvimento de um grupo de intervenções pedagógicas, ou seja, um conjunto de ações desenvolvidas junto aos jovens dentro e fora da escola, ao longo das aulas de sociologia e de outros componentes curriculares, como a disciplina de geografia e a disciplina eletiva de educação para cidadania na escola, visando a vivência e a produção de novos saberes e práticas escolares no âmbito de espaços locais e patrimônios culturais. A saber, intervenções pedagógicas, de acordo com Damiani et al. (2013),

são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir

avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI ET AL., 2013, p. 58).

Essas intervenções pedagógicas foram realizadas levando em consideração a necessidade observada de se desenvolver estratégias para despertar nos jovens estudantes mais participação, mais entusiasmo, mais protagonismo e mais reflexões sobre assuntos sociológicos.

Apresentando o método da pesquisa do tipo intervenção pedagógica em duas partes principais temos: o método da intervenção, que é referente ao método de ensino utilizado envolvendo o planejamento e a interferência; e o método da avaliação da intervenção, que refere-se ao método de pesquisa de fato.

A respeito do método de ensino, inicialmente, em ambas as escolas, os jovens participaram de aulas dialogadas sobre o significado do conceito de cultura e a representação de espaços culturais, fazendo isso através da estratégia “Tempestade de ideias” ou “Chuva de ideias”. Coloquei o tema central no quadro da sala de aula e solicitei que eles falassem o que compreendiam ou algo relacionado ao tema. Deixei claro que o mais importante não era avaliar se o que estava sendo dito era certo ou errado, mas sim a participação de todos. À medida que os jovens iam citando algumas palavras-chaves como “crenças”, “costumes”, “teatros”, “museus”, fui anotando-as no quadro para a visualização de todos e uma posterior discussão a partir disso. Com isso, pude observar e perceber qual o tipo de conhecimento que os jovens já carregavam sobre a temática.

Posteriormente, discutimos juntos o conceito de cultura como um processo em constante transformação e desenvolvimento, composta por práticas e costumes compartilhados por um determinado grupo social, tendo como referência o sociólogo Norbert Elias, apresentado também no livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, da Editora do Brasil, utilizado em uma das escolas. Além disso, busquei ajudá-los a desconstruir as ideias que as instituições sociais impõem sobre cultura, fazendo-os reconhecer outros espaços, além dos reconhecidos pela classe dominante, como importantes a serem legitimados.

Após as aulas dialogadas, como segunda etapa, foi proposto aos jovens que desenvolvessem uma atividade de pesquisa. Com os jovens da E.E.M.

Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, foi orientado que pesquisassem e apresentassem aspectos sociais, culturais e geográficos sobre as pessoas e as comunidades onde residem, trazendo além das características do local, problemáticas e potencialidades identificadas por eles e pelos demais moradores. Visto que a escola recebe alunos de diversas localidades, próximas e distantes, da zona urbana e da zona rural, a pretensão é haver uma grande diversidade de locais a serem apresentados.

Já com os jovens da Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, também foi direcionado um trabalho de pesquisa onde os estudantes pudessem buscar, pesquisar e apontar espaços da própria comunidade onde, de acordo com os moradores da própria comunidade, se desenvolvem atividades culturais, cotidianas e que representassem a identidade e a cultura local.

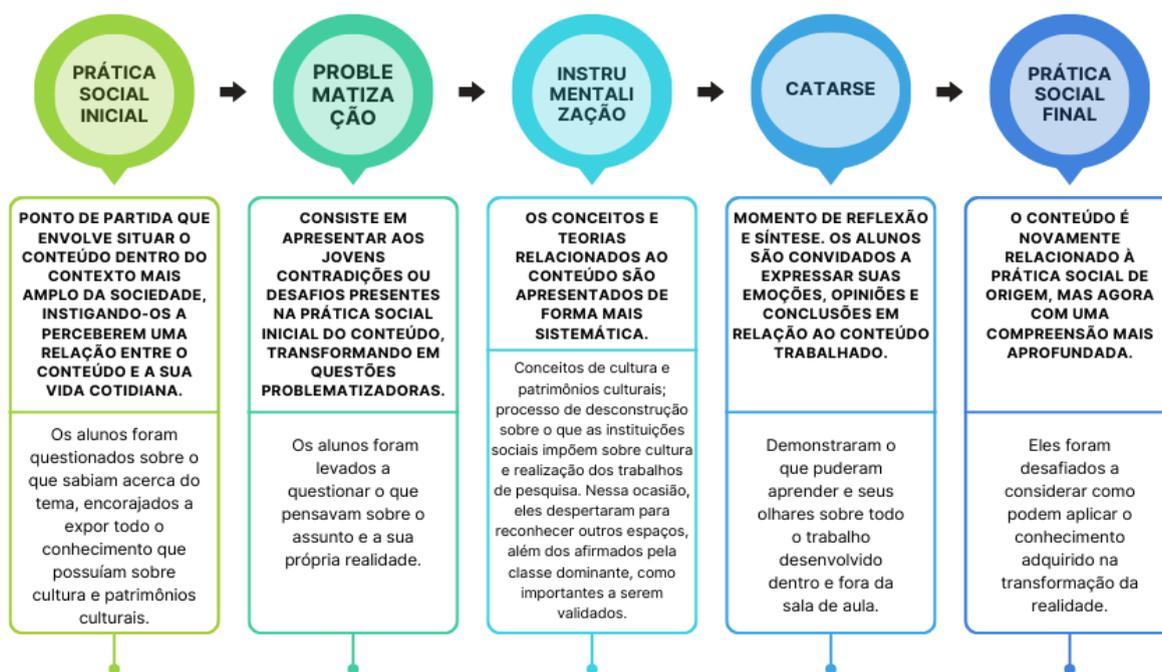
Enquanto professora, pude orientá-los para que eles pudessem analisar a própria realidade e apresentar em seus resultados, em formato de imagens e *slides* (quando possível), representações da história, dos valores e das tradições de suas comunidades, percebendo-os como patrimônios e espaços culturais importantes enquanto recursos para a construção e valorização das identidades sociais e culturais.

Os resultados obtidos pelos jovens estudantes em suas pesquisas foram apresentados por eles ao longo de 3 aulas de 50 minutos, com a utilização de computador e projetor. Além de construírem apresentações em *powerpoint* e *banners* contendo imagens e informações, os jovens também discutiram sobre o processo de escolha desses espaços locais, sua história e relevância para a comunidade. Alguns que se recusaram a apresentar apenas enviaram seus trabalhos em formato digital.

É possível perceber que, com a adoção desse método, há uma aproximação do trabalho com o desenvolvimento dos passos da pedagogia histórico-crítica, como é possível perceber na sistematização apresentada na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Relação com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Relação com a Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: FERREIRA, 2024.

A aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica na escola busca proporcionar uma educação mais crítica, reflexiva e contextualizada, impactando positivamente o desenvolvimento dos jovens e contribuindo para a formação de cidadãos mais engajados e conscientes.

Esse fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social [...] Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2012, p. 12-13).

A Pedagogia Histórico-Crítica se desdobra em cinco passos, conforme sistematização didática proposta por Gasparin. Sendo o primeiro chamado de prática social inicial do conteúdo. Esse passo inicia-se com a apresentação do conteúdo a ser trabalhado na perspectiva da prática social de onde o jovem se origina. É o ponto de partida que envolve situar o conteúdo dentro do contexto mais amplo da sociedade, instigando-os a perceberem uma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana.

Já o segundo passo, a problematização, consiste em apresentar aos jovens contradições ou desafios presentes na prática social inicial do conteúdo. Essas contradições despertam o interesse dos alunos e instigam a reflexão. Isso é realizado na busca de desenvolver o senso crítico dos jovens, incentivando-os a questionar e analisar os contrastes encontrados. Ela “representa o momento do processo em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 34).

Esses passos se efetivaram nas aulas dialogadas, quando os alunos foram questionados sobre o que sabiam acerca do tema, encorajados a expor todo o conhecimento que possuíam sobre cultura e patrimônios culturais. E também quando foram levados a questionar o que pensavam sobre o assunto e a sua própria realidade.

Na terceira etapa, a de instrumentalização, os conceitos e teorias relacionados ao conteúdo são apresentados de forma mais sistemática. O objetivo é fornecer as ferramentas conceituais necessárias para que os jovens possam compreender e analisar a prática social inicial de maneira mais aprofundada. Os jovens se depararam com esse momento quando foi discutido em sala sobre os conceitos de cultura e patrimônios culturais, quando iniciou-se o processo de desconstrução das ideias que as instituições sociais impõem sobre cultura e quando realizaram os trabalhos de pesquisa e análise nas suas comunidades. Nessa ocasião, eles despertaram para reconhecer outros espaços, além dos afirmados pela classe dominante, como importantes a serem validados.

A quarta etapa, chamada de catarse, é um momento de reflexão e síntese. Nessa etapa os alunos são convidados a expressar suas emoções, opiniões e conclusões em relação ao conteúdo trabalhado. É uma etapa de expressão e liberação de percepções. Isso foi possível de ser evidenciado, principalmente com os questionários respondidos pelos jovens estudantes, onde eles demonstraram o que puderam aprender e seus olhares sobre todo o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula.

Por fim, na prática social final do conteúdo, última etapa, o conteúdo é novamente relacionado à prática social de origem, mas agora com uma

compreensão mais aprofundada. Os jovens são incentivados a considerar como a compreensão do conteúdo pode impactar e transformar a prática social. Aqui, eles foram desafiados a considerar como podem aplicar o conhecimento adquirido na transformação da realidade. A ideia é justamente “ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria” (GASPARIN, 2012, p. 140).

Retomando acerca da avaliação da intervenção pedagógica, para que ela fosse feita, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) observações não estruturadas da realidade escolar, das aulas e das apresentações dos alunos, que continham as imagens, slides e informações referente ao trabalho proposto à eles; e b) aplicação de questionários para uma avaliação abrangente dos efeitos da intervenção.

Em relação às observações não estruturadas, elas foram fundamentais. Visto que, estando no ambiente escolar, todas as falas, expressões corporais, vivências e situações podem servir de fontes relevantes para o desenvolvimento de um trabalho, tanto para a compreensão de problemáticas e demandas da escola como na busca de melhorias e do alcance dos objetivos.

Já com a aplicação de questionários, realizei indagações como: “Durante a pesquisa para o seu trabalho, você aprendeu coisas que antes você não sabia sobre a sua comunidade?”, “Assistindo aos trabalhos dos outros colegas, você aprendeu coisas que antes você não sabia ou espaços locais que você não conhecia nas comunidades apresentadas?”, “Você já havia visitado um museu ou uma biblioteca antes?”, “No caso de nunca ter visitado um museu ou uma biblioteca antes, assinale os motivos”.

Todas essas etapas realizadas com os jovens estudantes representam o cunho investigativo e propositivo de uma pesquisa do tipo intervenção, produzindo inclusive, um conhecimento compartilhado, ou seja, uma produção conjunta de conhecimento. Se aproximando de uma abordagem mais reflexiva e interpretativa da cultura de forma geral, por exemplo, enfatizando a importância da subjetividade e da experiência pessoal na construção de significados culturais, destacando a agência e a criatividade dos indivíduos na produção cultural e rejeitando a visão de que a cultura é um conjunto de

normas e valores compartilhados de forma homogênea, que é uma visão criticada por Roy Wagner, em obra discutida mais à frente, no capítulo 8.

Tendo também uma abordagem crítica, para que os jovens envolvidos reconheçam a importância de posicionar-se reflexivamente e considerar múltiplas perspectivas, reconhecendo as relações de poder existentes e buscando captar as complexidades, as contradições e as tensões presentes nas experiências cotidianas deles e de outros, permitindo uma compreensão mais abrangente e sensível dos contextos estudados.

Diante das práticas realizadas resultando em um envolvimento participativo com a pesquisa, a mesma também aproxima-se de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação, segundo a definição de Thiollent (2005),

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 14).

Para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação é possível se utilizar de técnicas como coleta e interpretação de dados, intervenção na solução dos problemas identificados, e também a realização de dinâmicas em grupo na produção de conhecimentos visando o alcance dos objetivos propostos.

A pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica compartilham diversos pontos de convergência, especialmente em relação à natureza participativa, prática e reflexiva dessas abordagens. As ideias de Tripp (2005) e Thiollent (2009) elucidam esses pontos comuns. Por exemplo, Tripp destaca a importância de conectar teoria e prática na pesquisa-ação, enfatizando que a pesquisa deve resultar em ações concretas para melhorar a prática. Thiollent propõe a pesquisa-intervenção como uma abordagem que visa intervir e transformar a realidade, destacando a necessidade de uma prática comprometida e engajada.

Em suma, tanto Tripp quanto Thiollent defendem abordagens participativas, reflexivas e práticas na pesquisa, buscando conectar a produção de conhecimento à transformação da prática. A ênfase na participação, na ação concreta e na construção colaborativa de conhecimento são pontos-chave que convergem entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção

pedagógica.

Acho importante pontuar, que ao longo do meu trabalho como professora, estive também em constante estudo e formação para compreender e desenvolver da melhor forma possível a referida proposta. Diante de todos os passos efetivados, foi possível entender e analisar mediante os resultados obtidos, os efeitos das ações no âmbito social e escolar dos jovens estudantes. Refletir sobre o processo de reconhecimento deles enquanto indivíduos pertencentes a um grupo e espaço com histórias, tradições e valores significativos, compreender as perspectivas e as experiências deles em toda a sua complexidade. E também avaliar transformações no processo de ensino e aprendizagem com a promoção de uma educação mais significativa e contextualizada, contribuindo de fato para a formação integral como cidadãos críticos e participativos na sociedade desses jovens.

3. A produção de saberes na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, Acaraú/CE

Já no ano de 2022, dentro do planejamento escolar e na busca de atingir os objetivos já apresentados, iniciei o desenvolvimento do projeto e a aplicação das intervenções pedagógicas na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, localizada em Acaraú-CE. As atividades lá desenvolvidas foram as intituladas de “Conhecendo minha comunidade” e “Visitando patrimônios históricos da cidade”, que foram desenvolvidas com jovens dos 1º anos do ensino médio.

Na atividade “Conhecendo minha comunidade” os jovens apresentaram trabalhos sobre 22 comunidades localizadas no município de Acaraú, sendo elas os seus lugares de origem e moradia. Tivemos apresentação dos seguintes lugares: Bailarina, Piranhas, Pedrinhas, Outra Banda, Macabeu, Celsolândia, Lagoa do Canema, Curral Velho, Tucunzeiro, Buriti, Morada Nova, Córrego das Varas, Cauassu, Estrada da cruz, Praia de Arpoeiras, Perseguida, Vila Progresso, Mucunã, Lagoa Grande, Campo de aviação, Lanza Velha e Varjota.

Seguindo a metodologia descrita anteriormente, todos os jovens reuniram informações, imagens e/ou vídeos de suas comunidades e apresentaram em sala de aula. Além disso, alguns jovens também realizaram

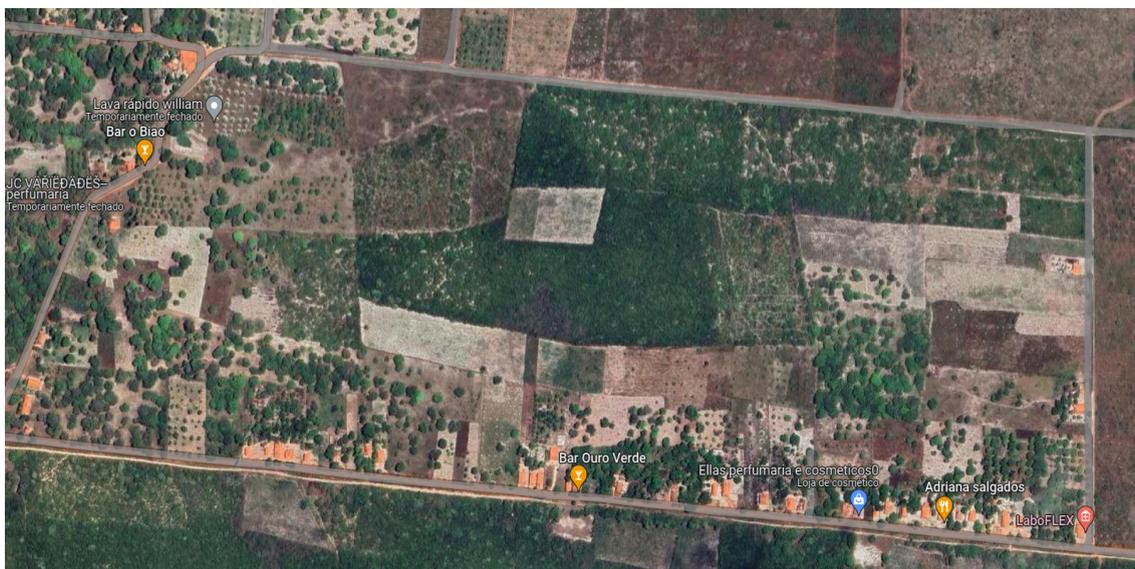
coleta de dados através de entrevistas com pessoas da própria comunidade, buscando a identificação de espaços locais representativos para os moradores, relatos sobre o modo de vida adotado por eles e a também a história do lugar.

As entrevistas realizadas por alguns jovens para compor seus trabalhos de pesquisas nas comunidades analisadas, podem ser consideradas entrevistas focalizadas, já que “o objetivo original dessa entrevista consiste em fornecer uma base para a interpretação de descobertas estatisticamente significativas (a partir de um estudo paralelo ou posteriormente quantificado)” (FLICK, 2009, p. 144) sobre o tema a ser investigado. Alguns jovens ao pesquisar sobre suas comunidades, escolheram pessoas que pudessem lhe fornecer informações relacionadas a mudanças vividas ao longo do tempo, por exemplo. Outros que não conseguiram efetivar essa parte do trabalho e apresentaram apenas fotografias, houveram também alguns jovens que se recusaram a apresentar e apenas enviaram seus trabalhos em formato digital.

Os trabalhos estão dispostos nas figuras a seguir. A identificação dos jovens estudantes foi feita com a utilização de nomes fictícios para proteger a privacidade e confidencialidade dos mesmos. Além disso, busquei passar uma sensação de segurança e proteção, para reduzir as preocupações dos participantes e aumentar a participação de forma mais espontânea, já que a grande maioria prefere não ser exposta, principalmente em fotos, por isso também há poucos registros dos jovens durante o desenvolvimento das atividades em si.

A primeira comunidade apresentada foi Macabeu. De acordo com as jovens estudantes, que lá nasceram e lá residem, Macabeu é uma pequena comunidade rural, que abriga cerca de 187 moradores, sendo a grande maioria oriundos de uma mesma família. Na figura 2 abaixo, podemos observar que a comunidade é composta por pequenas casas e grandes porções de terra voltadas para o plantio.

Figura 2 - Imagem de satélite da comunidade de Macabeu.



Fonte: Google Maps, 2023.

A principal atividade econômica do local, fonte de renda e subsistência é a agricultura familiar, sendo o plantio, o cultivo e a colheita do milho, da mandioca e do feijão as bases para a movimentação de Macabeu, como podemos observar na figura 3 e na figura 4 a seguir.

Figura 3 - Imagem apresentada pelas estudantes Ana, Beatriz e Clara retratando as principais atividades e fontes de subsistência da comunidade de Macabeu: o cultivo do milho e do feijão.



Fonte: VASCONCELOS, 2022.

Figura 4 - Imagem apresentada pelas estudantes Ana, Beatriz e Clara retratando o manejo do feijão em Macabeu.



Fonte: VASCONCELOS, 2022.

O modo de vida em Macabeu, de acordo com o que foi relatado pelos jovens, é muito pacato e as pessoas que lá residem possuem uma ligação muito forte com a terra, com a família e com a religião católica. Eles costumam se reunir com frequência para realizar o preparo de refeições e para comemorar datas festivas que consideram importantes, como a festa junina e o natal.

Foi possível perceber esse sentimento de pertencimento na figura 5 apresentada pelas alunas, onde elas identificam Macabeu como “meu lugar”. Essa ligação afetiva com a comunidade claramente contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade dos membros da comunidade e fazer isso a partir da preservação e valorização da sua comunidade como patrimônio cultural.

Figura 5 - Imagem apresentada pelas estudantes Ana, Beatriz e Clara retratando a forma como enxergam Macabeu.



Fonte: VASCONCELOS, 2022.

Além de Macabeu, foi apresentado sobre a comunidade de Lagoa do Canema, outra comunidade rural com diversidade de fauna e flora, segundo os jovens. Os jovens a representaram através de um desenho e uma fotografia de autoria deles. Na apresentação e com o desenho (figura 6) foi possível perceber a preocupação que eles tiveram em dar ênfase sobre a importância da Lagoa que dá nome à comunidade e que é utilizada como fonte de pesca e de lazer. Na figura 7 também é possível constatar a simplicidade da infraestrutura da comunidade, que ainda possui vias de terra.

Figura 6 - Desenho da Lagoa do Canema feito pelo estudante Daniel.



Fonte: ARAÚJO, 2022.

Figura 7 - Registro feito pelos estudantes Daniel e Edson representando a localidade de Lagoa do Canema, onde nasceram e onde residem.



Fonte: ARAÚJO, 2022.

Há também a comunidade de Lagoa Grande (figura 8), que possui características bem parecidas com a Lagoa do Canema, no entanto, a

extensão da Lagoa que também dá nome à comunidade, por sua vez, possui área ainda maior que a Lagoa do Canema, mas seus usos são os mesmos.

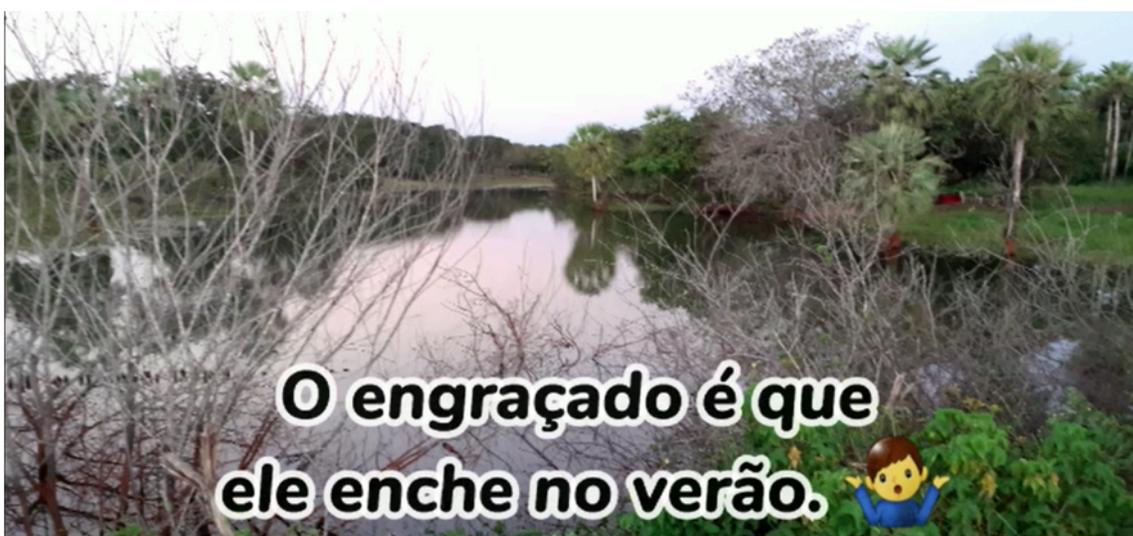
Figura 8 - Imagem apresentada pelo estudante Felipe retratando a comunidade Lagoa Grande.



Fonte: ROCHA, 2022.

O aluno Emanuel apresentou a comunidade rural de Celsolândia. Ele fez apontamentos relacionados à paisagem do local, enfatizando a presença de espelhos d'água onde passa o rio Acaraú. O jovem relatou que esses espelhos d'água são utilizados pela população da região para pesca e lazer e aproveitou o momento para expor uma inquietação (figura 9): “por que o espelho d'água só enche no verão?”. Esse ponto da aula foi crucial para esclarecermos sobre questões geográficas, como o regime de chuvas no Ceará e as estações do ano.

Figura 9 - Imagem apresentada pelo estudante Emanuel de um espelho d'água na comunidade de Celsolândia.

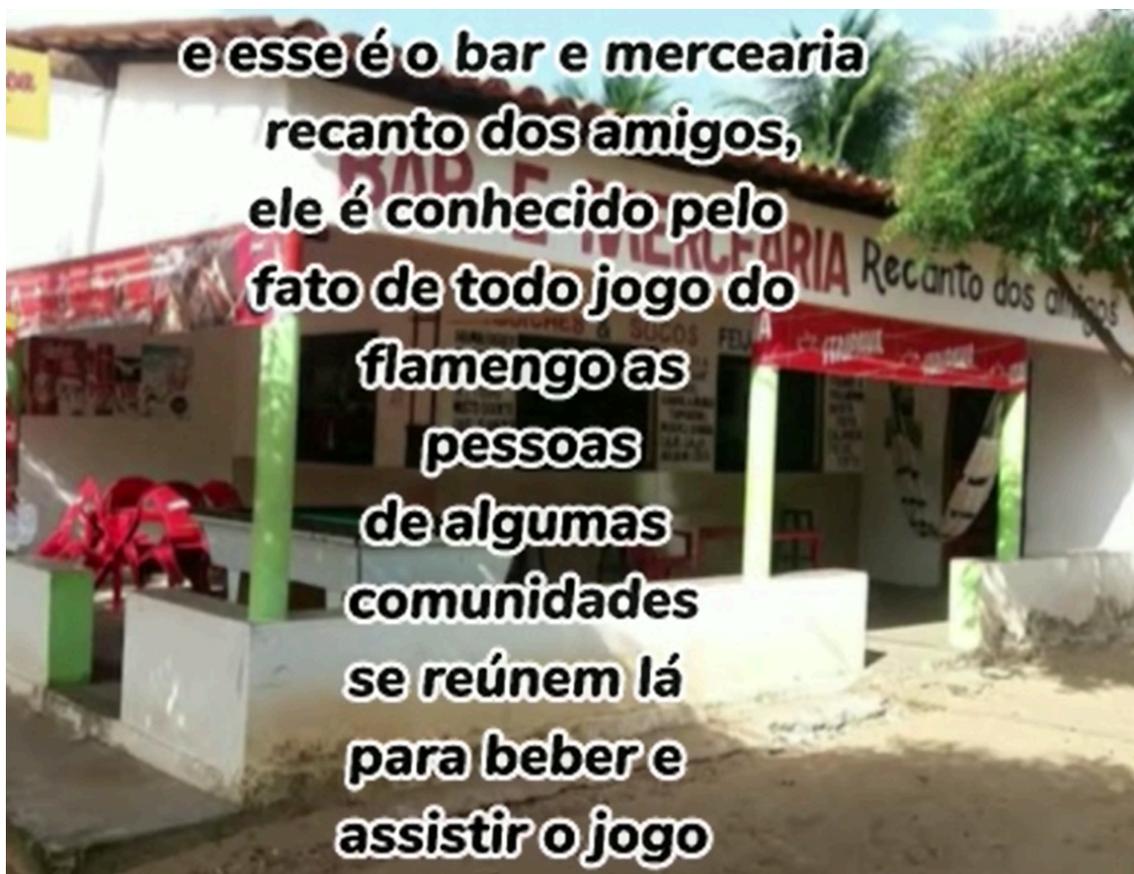


Fonte: ALVES, 2022.

Foi retratada também a figura da igreja, que, de acordo com ele, é o maior ponto de referência da comunidade. Nessa fala do jovem, é possível perceber como, mais um vez, a religião católica aparece como um símbolo de identificação, de estreitamento de laços sociais, de poder e de prestígio social.

Outro espaço considerado importante em Celsolândia para os moradores e para Emanuel, é o bar e mercearia recanto dos amigos (figura 10), onde as pessoas costumam se encontrar para assistir a jogos de futebol e se divertir. Aproveitei esse espaço para relacionar a fala do jovem e fazê-los perceber a importância desses espaços para sociabilidade e retomei mais uma vez esse conceito.

Figura 10 - Imagem apresentada pelo estudante Emanuel de um conhecido ponto de encontro na comunidade de Celsolândia.



Fonte: ALVES, 2022.

Nas figuras de 2 a 10 é possível perceber que as comunidades retratadas estão na zona rural, afastadas do centro urbano de Acaraú e onde as pessoas, como afirmado pelos estudantes, ainda realizam predominantemente atividades relacionadas à criação de animais e cultivos agrícolas. Além de serem locais com pouca infraestrutura, pouca oferta de serviços comerciais e administrativos. Mesmo diante dessas problemáticas relatadas pelos jovens, como a necessidade de grandes deslocamentos para acessar a escola, a grande maioria enfatizou se identificar e gostar dos seus locais de origem, reconhecendo nesses espaços suas identidades e demonstrando bastante afetividade pelos costumes e atividades desenvolvidas por eles e pelos moradores locais.

Os estudantes Gabriel, Heitor e Isaac apresentaram sobre o bairro de Piranhas, localizado na sede do município de Acaraú, elencando diversas informações. Através de entrevistas realizadas por eles com pessoas

residentes da comunidade e visitas a campo ao açude – lugar de grande importância econômica e cultural do bairro – conforme apresentado por eles, foi possível perceber diversos aspectos referentes ao desenvolvimento local.

Outro ponto levantado por eles durante a apresentação foi a percepção da cooperação e mobilização dos moradores do local em atividades cotidianas e reivindicação de melhorias. Através da pesquisa realizada pelos estudantes, pudemos observar as diversas mudanças ocorridas ao longo dos anos no bairro de Piranhas, como o aumento da população, a chegada de novas empresas na comunidade, que trouxeram mais oportunidades de trabalho, construção de novas casas, lojas, mercearias e pontos comerciais acessíveis a todos.

Alguns problemas também foram pontuados por eles, como a poluição do açude das Piranhas. Um açude que tem uma relevância histórica por ter sido fonte para diversas atividades básicas da população acarauense, atualmente encontra-se repleto poluído, repleto de garrafas, latas de cervejas, restos mortais de animais e outros objetos poluidores.

Conforme apresentado pelos jovens, segundo um dos entrevistados por eles, residente no bairro há mais de 40 anos, houve uma evolução significativa em muitos aspectos, se tratando principalmente da infraestrutura, como a iluminação pública e o asfalto que não existia (figura 11) e hoje é um diferencial. A condição precária de água era outro empecilho, sendo necessário ir muitas vezes a outros bairros buscar esse recurso, ou então retirar do açude. A pessoa entrevistada relatou com contentamento os grandes avanços que o bairro teve e que para ela, é muito satisfatório mostrar como a comunidade de Piranhas encontra-se atualmente. É possível perceber as transformações ocorridas nas figuras 11 e 12 apresentadas pelos estudantes.

Figura 11 – Imagens das ruas do bairro Piranhas no ano de 2010.



Fonte: BARBOSA, 2022.

Figura 12 – Rua José Capistrano, atualmente, uma das ruas principais do bairro de Piranhas.



Fonte: BARBOSA, 2022.

Outro lugar próximo ao centro de Acaraú que foi apresentado é a

Estrada da Cruz, nome popularmente utilizado para se referir ao trecho de aproximadamente 6km de distância que liga a cidade de Acaraú à cidade de Cruz. Um dos estudantes mora nessa região e descreveu que o trecho é bastante conhecido por haver muitos acidentes de trânsito, devido a grande movimentação de veículos, por ser uma estrada que não permite ultrapassagens e pela falta de iluminação e pouca sinalização.

Porém, de acordo com o jovem, a área é fundamental para a vida das pessoas e para a economia, pois permite o acesso e o deslocamento diário de pessoas, transportes e mercadorias entre as duas cidades, como podemos observar na figura 13.

Figura 13 – Imagem apresentada pelo jovem para retratar a “Estrada da Cruz”, local onde ele reside desde que nasceu.



• Apesar de ser conhecida por ter vários acidentes, Onde mora é uma área que liga duas cidades importantes, Acaraú e Cruz. Que esse acesso permite a passagem de moradores, trabalhadores, turistas e mercadorias diariamente e isso é fundamental.

Fonte: MARTINS, 2022.

A dinâmica cotidiana das pessoas que moram na Estrada de Cruz é se transportar até uma das cidades, Acaraú ou Cruz, para desenvolver suas

atividades de estudo, de trabalho e de lazer. O jovem disse ainda, que costuma observar o intenso fluxo turístico presente que ocorre na região em direção a praia do Preá, Jijoca e Jericoacoara. Na ocasião discutimos um pouco acerca da influência do turismo no contexto social.

De uma forma geral, as pessoas dessas comunidades preservam seus espaços e se preocupam com a continuidade de tradições e costumes que fazem parte da identidade deles enquanto grupo social. Isso fica muito evidente com as falas dos jovens e seus sentimentos de pertencimento. A apresentação foi uma forma de evidenciar que o que eles vivenciam e enxergam rotineiramente em suas comunidades é justamente a expressão viva da identidade coletiva, ou seja, o patrimônio cultural.

Considerar esses espaços locais como patrimônios culturais desempenha um papel fundamental na representação da memória da comunidade. Enxergando agora, após as práticas escolares, às suas comunidades como verdadeiros patrimônios culturais, reforça o fato de que as experiências, histórias, memórias e práticas estão sendo recriadas e ressignificadas.

Todas essas informações foram apresentadas pelos estudantes que se mostraram bastante entusiasmados com o trabalho de pesquisa realizado e apresentado por todos eles. A partir dessas intervenções puderam conhecer mais informações sobre as diversas comunidades existentes no próprio município de Acaraú; os jovens também puderam adquirir novas percepções a respeito dos locais vivenciados pelos demais colegas; puderam adquirir conhecimentos escolares fazendo uma associação com suas realidades e assim facilitando o aprendizado; puderam desenvolver pesquisas sobre o lugar onde residem e perceber o quão atrativas podem ser as aulas e o ambiente escolar quando há uma efetiva participação dos alunos e metodologias diversas por parte dos professores.

Após a entrega e apresentações dos trabalhos dos estudantes, buscando entender e analisar os efeitos das atividades realizadas com os mesmos e avaliar transformações no processo de ensino e aprendizagem, foram aplicados questionários em sala de aula como forma de avaliação a respeito das ações desenvolvidas com os cinquenta jovens dos 1º anos da Escola de Ensino Médio Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, localizada em

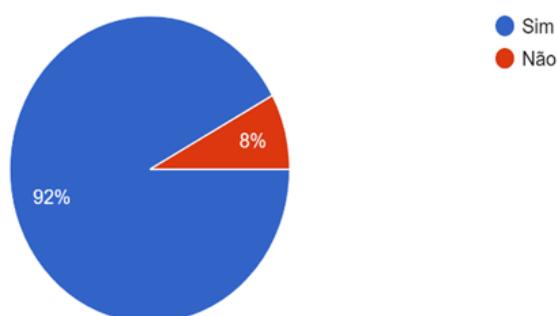
Acaraú-CE.

Dos jovens que responderam o questionário, sobre a ação “Conhecendo minha comunidade”, apenas 20% já havia desenvolvido algum trabalho de pesquisa referente à sua comunidade. Cerca de 72% alegaram que com a ação aprenderam coisas que ainda não tinham conhecimento sobre sua própria comunidade. E a partir da apresentação dos demais colegas, 92% responderam que aprenderam coisas que não sabiam sobre as outras comunidades envolvidas no trabalho, como representado no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Respostas dos jovens quanto a aprendizagem acerca de conhecimentos sobre as comunidades de Acaraú-CE.

Assistindo aos trabalhos dos outros colegas, você aprendeu coisas que antes você não sabia sobre a comunidade deles?

50 respostas



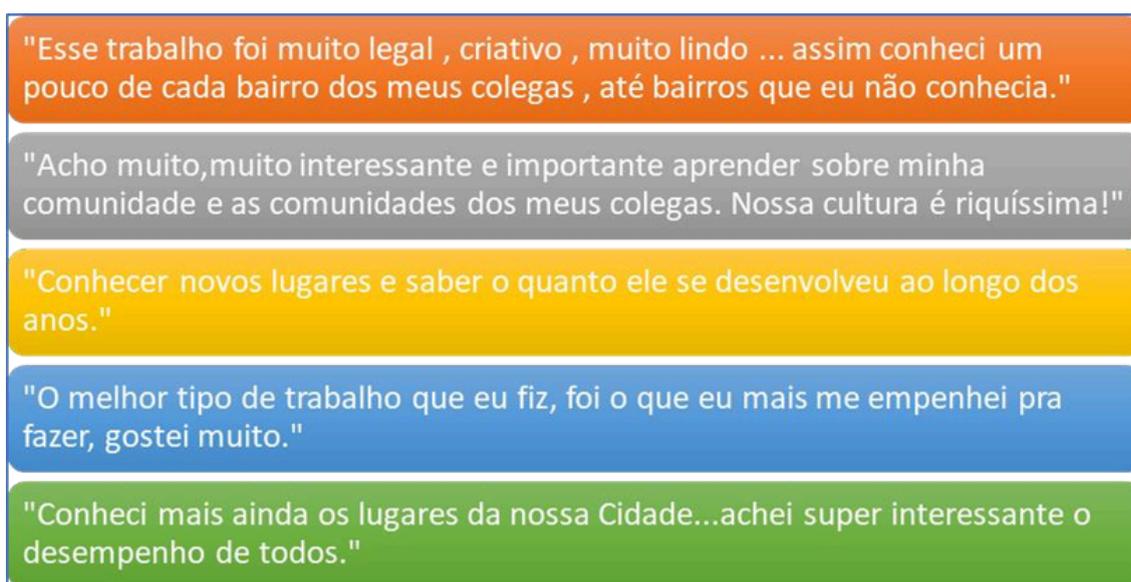
Fonte: FERREIRA, 2022.

Para a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa realizada pelos alunos, foram utilizados diversos recursos digitais. Assim, se enquadrando na aplicação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, 58% dos alunos utilizaram fotos e imagens, 42% utilizaram vídeos (disponíveis no link https://drive.google.com/drive/folders/1FNrYDLQJ-wbP6rAHnnWWbPIH8ukUmOQ5?usp=drive_link) e 28% fizeram a utilização de músicas. Alguns não possuíam o hábito de utilizar os meios eletrônicos para fins educacionais e puderam ter essa experiência. A respeito da avaliação dos jovens sobre essa ação, 90% afirmaram gostar de ter desenvolvido a pesquisa e 94% gostaria que fossem desenvolvidos mais atividades, projetos, ações e trabalhos como

esse. Esses resultados também nos apontam que, mesmo em menor quantidade, mas ainda houve alunos que não estiveram presentes nas aulas (e, portanto, não participaram das atividades), outros que foram resistentes ao desenvolvimento das mesmas e que não gostaram e a realizaram com certo desleixo.

Foi solicitado que cada jovem escrevesse sobre o que a vivência dessa ação proporcionou e a importância que a mesma teve. Na figura 14 abaixo encontram-se algumas respostas:

Figura 14 – Relato da experiência dos jovens após a finalização da ação “Conhecendo minha comunidade”.



Fonte: FERREIRA, 2022.

Isso reforça o quanto o conjunto das ações como um todo, de aulas dialogadas, de pesquisa e de apresentação trouxe um diferencial para o despertar da consciência sociológica, geográfica e cidadã dos jovens. De como essa intervenção foi necessária para proporcionar uma compreensão e aproximação dos patrimônios culturais presentes na cidade de Acaraú, sendo representados pelas vozes das comunidades trazidas por eles.

Ainda na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, foi desenvolvida uma segunda atividade intitulada “Visitando patrimônios históricos da cidade”. O intuito de desenvolver essa atividade foi de levá-los para visitar os patrimônios culturais oficializados pelo poder público da cidade e para construir com eles o conhecimento de que o que faz do museu ser um patrimônio cultural também faz a prática da colheita de Macabeu ser um patrimônio cultural. A questão

presente aqui é a valorização da diversidade cultural presente nos patrimônios.

Nela os jovens estudantes foram levados a conhecer dois pontos históricos e culturais localizados em Acaraú-CE: o Museu de Padre Antônio Tomás¹ e a Biblioteca Pública Municipal Poeta Manoel Nicodemos de Araújo. Foi uma aula de campo realizada com o objetivo de aproximar os jovens dos patrimônios culturais da cidade.

O primeiro ponto visitado, retratado na figura 15, foi a casa onde nasceu o padre de mesmo nome e que pertenceu à sua família. Hoje funciona como Espaço Museu e abriga um acervo com peças pertencentes a ele, alguns exemplares de seus livros e peças que contam um pouco da história do padre e sua relação com a história da cidade de Acaraú. Aqui os jovens puderam conhecer fatos históricos do município e perceber a forte ligação das famílias tradicionais com a religião católica.

Figura 15 – Jovens da E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil visitando o Museu de Padre Antônio Tomás, em Acaraú – CE.



Fonte: FERREIRA, 2022.

Já a Biblioteca Pública Municipal Poeta Manoel Nicodemos Araújo, segundo ponto visitado, possui um acervo de cerca de 10.325 itens de estudo

¹ O museu Padre Antônio Tomás foi criado a partir de um projeto da Secretaria de Cultura e Turismo de Acaraú, que transformou a casa do poeta e padre Antônio Tomás, situada na rua dos poetas, em frente à igreja matriz, em um museu. No espaço há exposições de obras e objetos de uso pessoal e decorações, não só do príncipe dos poetas, como era conhecido o padre, mas também peças do também poeta Nicodemos Araújo e do Senhor Monsenhor Edson Magalhães, vigário da Paróquia de Acaraú por mais de quatro décadas (FREITAS ET AL., [2016?], p. 4).

e pesquisa, segundo a funcionária do local, e é um espaço de realização de diversas atividades, como rodas de leitura, contação de histórias, visitas guiadas, estudo local e empréstimo de livros. Ela abriga ainda em seu interior o Espaço Braille, o Espaço Infantil, o Espaço Dr. Newton Gonçalves, a Cordelteca e a Gibiteca. Estar nesse espaço deixou a maioria dos jovens encantados, pois muitos não o conheciam e nem imaginavam que aquele local visto por fora como um prédio aparentemente antigo alojava tanta diversidade de informação, de cultura e de conhecimento. Pode-se observar os jovens da E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil ocupando um desses espaços na figura 16.

Figura 16 – Jovens da E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil visitando a Biblioteca Pública Municipal Poeta Manoel Nicodemos Araújo, em Acaraú – CE.

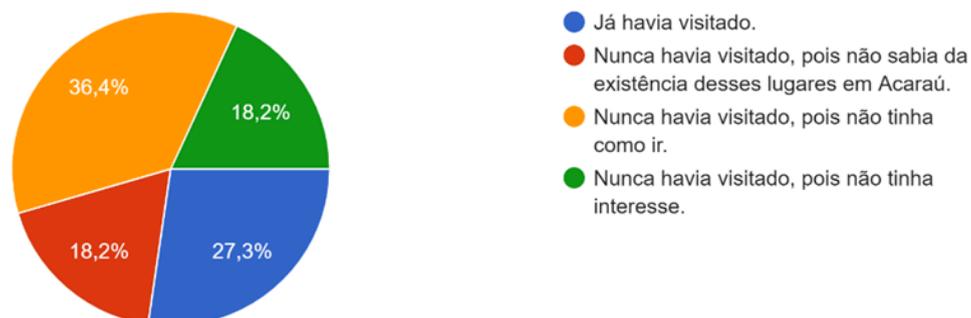


Fonte: FERREIRA, 2022.

Os jovens que participaram dessa segunda atividade também responderam um questionário acerca da ação. Os resultados encontrados foram os seguintes: 72,7% nunca haviam visitado um museu e 63,6% nunca haviam visitado uma biblioteca. Os motivos assinalados para nunca haver visitado esses patrimônios anteriormente foram os que estão postos no gráfico

2 a seguir:

Gráfico 2 – Respostas dos jovens quanto às motivações de nunca haver visitado um museu ou uma biblioteca antes.



Fonte: FERREIRA, 2022.

As respostas dos jovens indicam que a grande maioria deles não tinham proximidade com a ideia palpável do que são os patrimônios culturais, com ênfase nesses visitados, consolidados pela cultura dominante. Pudemos notar também que a grande maioria que nunca havia visitado um museu ou uma biblioteca é residente da zona rural de Acaraú. O que quer dizer que a realidade de ocupar museus e bibliotecas é muito distante desses jovens, tanto de quem advém e permanece na zona rural, principalmente pela dificuldade de acesso e como também pela falta de interesse dos próprios jovens.

Essa inacessibilidade a esses patrimônios culturais acabou privando os jovens de experiências culturais enriquecedoras. De certa forma, isso acaba por contribuir para uma sensação de exclusão cultural, pois eles acabam se sentindo desconectados das expressões históricas e culturais mais amplas. Além do que, a ausência de acesso a esses recursos limita o conhecimento histórico dos jovens, impedindo-os de compreender plenamente o contexto da sua própria cidade e cultura. A visita a esses espaços também possibilitou aos jovens que adquirissem uma visão da diversidade cultural existente, inclusive em uma mesma cidade, como Acaraú. E assim eles puderam concluir que mesmo havendo diferenças, todos os espaços visitados e apresentados são patrimônios culturais significativos que transmitem uma rica herança cultural.

Para complementar os resultados, os jovens foram questionados acerca da importância da realização dessas visitas para eles enquanto jovens estudantes da E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil. As respostas foram reunidas na figura 17 abaixo.

Figura 17 – Respostas dos jovens quando questionados acerca da importância da realização dessas visitas.

"Termos uma melhor compreensão sobre o conteúdo que estava sendo estudado."

"É, foi importante para mim porque além de eu nunca ter ido a um museu é sempre bom a gente aprender e conhecer coisas novas."

"Entender a história e tudo o que contribuiu para o surgimento e continuação dela e nossos direitos."

"Valorização dos locais visitados e aprendizado."

"E porque para sabemos como vivia o povo de mts anos atrás e que mudou bastante para agora."

Fonte: FERREIRA, 2022.

Após o desenvolvimento das duas atividades já descritas foi possível retomar em sala de aula as discussões acerca de identidade e patrimônios culturais. Relacionando a importância dos patrimônios culturais oficializados pelo poder público, como os visitados, e também o processo de construção e reconhecimento de identidade que os espaços ocupados pelos jovens em suas próprias comunidades carregam.

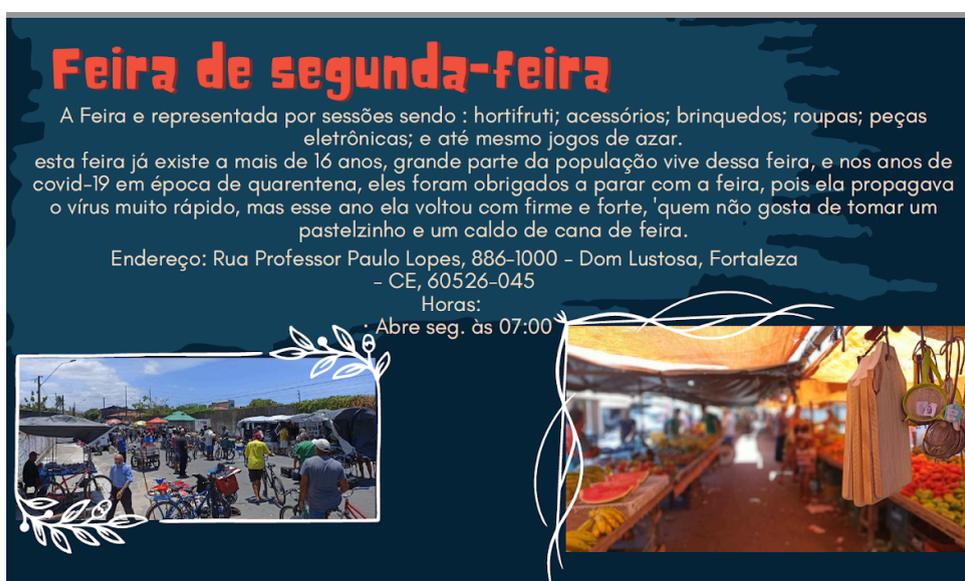
A discussão foi essencial para que eles pudessem enxergar o vínculo de afetividade que possuem com os espaços apresentados, a importância que esses espaços possuem para muitas pessoas, e que esses espaços e as atividades vividas neles também são fontes de cultura, de costumes e de referência para a sociedade, portanto também podem e devem ser considerados patrimônios a serem reconhecidos e preservados.

4. A produção de saberes na Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, Fortaleza/CE

Na escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho localizada no bairro Dom Lustosa em Fortaleza/CE a atividade intitulada de “Espaços culturais do meu bairro” foi desenvolvida no ano de 2022 também com jovens dos 1º anos do ensino médio. Nela os jovens foram orientados a pesquisar sobre e identificar espaços existentes no bairro onde residem que são considerados importantes para os moradores ou que sejam considerados espaços que façam parte do cotidiano, seja para lazer ou disseminação de cultura. Espaços que, conforme identificado por eles junto aos moradores, carregam significados e representam a comunidade. Foi solicitado que os jovens também apresentassem os trabalhos em formato digital contendo imagens capturadas por eles próprios. Esses trabalhos podem ser observados a seguir.

Como pode ser observado na figura 18, os alunos registraram e trouxeram informações acerca da feira livre que ocorre no bairro Dom Lustosa toda segunda-feira. Conforme informações apresentadas por eles, a feira da segunda-feira já é uma tradição do bairro, que as pessoas frequentam para realizar compras, vender alimentos e produtos como importante fonte de renda e também para se reunir com amigos como forma de lazer e socialização.

Figura 18 - Arte apresentada pelos alunos João, Kelly, Luís e Maria, retratando a Feira que ocorre às segundas-feiras no bairro Dom Lustosa.



Fonte: NEVES, 2022.

Eles alegaram ter ido até a feira, observado e fotografado a dinâmica do local e também conversado com alguns compradores e feirantes sobre a importância da feira para eles. Uma relevante informação coletada lá, foi o impacto sofrido por todos com a suspensão da feira durante o período da pandemia da Covid-19 entre os anos de 2020 e 2022. Muitos feirantes dependem das feiras para a sua subsistência. Com as restrições e *lockdowns* impostos pela pandemia, houve seu fechamento temporário, resultando em perda de renda para esses trabalhadores, afetando também os hábitos de consumo e acesso aos alimentos frescos por parte dos compradores.

Os alunos Nicolle e Osmar, por sua vez, apresentaram registros de três locais diferentes localizados no bairro Autran Nunes onde residem, como é possível constatar na figura 19.

Figura 19 - Arte apresentada pelos alunos Nicolle e Osmar, retratando pontos considerados históricos pelos moradores do bairro Autran Nunes.



Fonte: SANTOS, 2022.

Todos esses locais foram apontados por moradores como lugares que

carregam histórias que perpassam gerações. O primeiro e bastante curioso lugar retratado por eles foi um salão de beleza com 20 anos de existência considerado tradicional no bairro. Outro foi uma escola onde estudaram muitos moradores e também uma farmácia ainda em pleno funcionamento que destoa na arquitetura e modelo das redes farmacêuticas atuais.

A fala dos alunos representou esses espaços com significados profundos relacionados à história, memória coletiva e patrimônio cultural. Esses locais, de acordo com os alunos, foram e ainda são, centros de interação social na comunidade, ou seja, as relações sociais construídas nesses espaços são fundamentais para a identidade coletiva. Além do mais, esses espaços acabam testemunhando mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas ao longo do tempo. Os jovens se deram conta que eles são registros tangíveis dessas mudanças e, ao preservá-los, a comunidade mantém uma conexão viva com seu passado.

Os jovens Pedro e Rafaela retrataram em sua apresentação um importante dispositivo de representatividade e valorização do bairro: a biblioteca pública Cristina Poeta, cujo nome faz homenagem a uma antiga moradora, que era ativista em prol dos direitos das minorias sociais e foi assassinada, conforme é informado na figura 20.

Figura 20 - Arte apresentada pelos alunos Pedro e Rafaela, apresentando a biblioteca pública Cristina Poeta, localizada no bairro Autran Nunes.



The infographic is set against an orange background and is divided into several sections. At the top left, there is a photo of the library building with the title 'Biblioteca Cristina Poeta'. To its right is a text block describing the library's inauguration and its cultural focus. Below this is a 'Descrição' section with detailed information about the library's collection, facilities, and hours. To the right of the description is a logo for the library. At the bottom left, there is a photo of Maria Cristina Silva Santos speaking into a microphone with the title 'Quem foi Cristina Poeta?'. To its right is a text block detailing her life and activism.

Biblioteca Cristina Poeta

A Prefeitura de Fortaleza inaugurou no dia 13 de abril de 2018, no bairro Autran Nunes, a Biblioteca Pública Municipal Cristina Poeta. O equipamento cultural possui acervo de todas as áreas do conhecimento, com ênfase em publicações e programação cultural ligadas a manifestações da Cultura Popular, festas e folguedos brasileiros.

Descrição

Com acervo inicial de aproximadamente 7.500 livros, o equipamento cultural conta com telecentro, que disponibiliza quatro computadores de acesso livre; sala multiuso, destinada a aulas, cursos e palestras; sala de leitura para estudos; espaço para estudos em grupo; acervo de cordéis, além de diretoria, recepção, copa, e banheiros feminino, masculino e acessível.

Dias de funcionamento: De segunda a sexta-feira
Horário: das 08h às 17h
Endereço: Rua Raimundo Ribeiro, 580 – Autran Nunes
Acesso: Gratuito

BIBLIOTECA de cultura popular e tradicional
CRISTINA POETA

Quem foi Cristina Poeta?

Maria Cristina Silva Santos. Conhecida como Cristina Poeta, ela foi mais uma vítima da violência urbana que amedronta Fortaleza. A líder comunitária foi baleada em uma parada de ônibus, no bairro Genibaú, no dia 10 de novembro de 2017, passou por cirurgias e, apesar de sua luta, não resistiu à gravidade dos ferimentos. Popular na região do Grande Genibaú, ela usava seu dom com as palavras para falar com o povo sobre diversos temas. Engajada na defesa dos direitos das comunidades carentes, chegou a disputar, em 2016, eleições para a Câmara de Vereadores de Fortaleza.

Fonte: HANRY, 2022.

De acordo com eles, a pesquisa fez com que eles se empenhassem em conhecer o espaço, que eles passavam em frente todos os dias mas não sabiam exatamente o que havia lá. E acabaram se surpreendendo com a variedade de atividades acessíveis para toda a população que se encontrava lá disponível, além de terem conhecimento acerca da trajetória de Cristina Poeta, uma líder comunitária, cordelista, repentista, candidata a vereadora e a deputada federal. A biblioteca está aberta todos os dias e além dos livros há também computadores com acesso à internet que podem ser usados por

visitantes. Com frequência eles ofertam atividades e cursos para a comunidade, como aulas de coral, aulas de violão, clube da melhor idade e festejos em datas comemorativas.

Para os jovens, esse espaço é um importante local onde a comunidade se encontra, se empodera e se sente reconhecida. A sua inauguração representou um verdadeiro presente para os moradores da região que careciam de um espaço acolhedor e difusor de conhecimento. Discutimos durante a apresentação deles, que a relevância do lugar se dá principalmente pela criação de redes de solidariedade, do fortalecimento de identidades coletivas e da transformação de práticas sociais.

Após a entrega e apresentações dos trabalhos dos estudantes, com o objetivo de analisar os resultados das atividades realizadas com os jovens e avaliar transformações no processo de ensino e aprendizagem, foram aplicados questionários em sala de aula como forma de avaliação a respeito das ações desenvolvidas com os cinquenta jovens dos 1º anos da Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, localizada em Fortaleza-CE.

Dos jovens que responderam o questionário a respeito da ação “Espaços culturais do meu bairro”, 41,7% já havia desenvolvido algum trabalho de pesquisa referente ao seu bairro. O interessante é que mesmo já havendo realizando pesquisas sobre seu bairro, 100% deles alegaram que com a ação aprenderam coisas que ainda não tinham conhecimento sobre seu próprio bairro e sobre os outros bairros apresentados ao longo do trabalho.

Como forma de reconhecer os resultados obtidos, os jovens foram questionados ainda acerca da importância da realização dessa atividade para eles enquanto jovens estudantes da Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho. As respostas foram reunidas na figura 21 a seguir.

Figura 21 – Respostas dos jovens quando questionados acerca da importância da realização da atividade “Espaços culturais do meu bairro”.

"Ela teve um papel fundamental, para que pudesse conhecer mais sobre o meu bairro as histórias, uma atividade muito boa, que me fez sair de casa e conhecer lugares do meu bairro que eu não conhecia."

"Nós sempre vemos os mesmos lugares todos os dias, mas nunca paramos para pensar a importância daqueles espaços, fazer esse trabalho me fez ver o meu bairro por um ar mais histórico, a história está além dos museus, mas em nossas vidas também. Descobri muitas curiosidades do meu bairro através desse trabalho."

"Esse tipo de trabalho é uma boa maneira de vários conhecer histórias de bairros dos outros alunos."

"Foi incrível, aprendi muito sobre espaços que não sabia e a importância deles como patrimônio cultural."

"Está atividade é muito importante para analisar os pontos tradicionais do nosso bairro e também identificar os problemas que ainda atigem aquela população."

Fonte: FERREIRA, 2022.

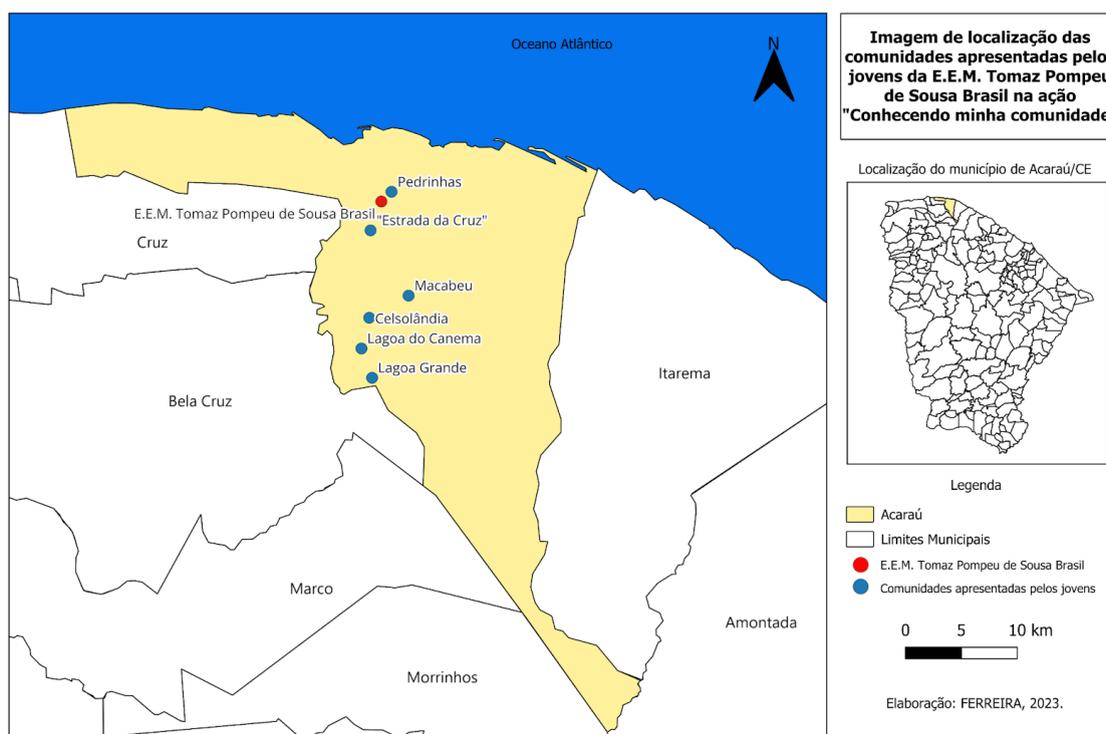
Fazendo uma análise dos efeitos da atividade, pode-se constatar que os jovens puderam produzir novos saberes ao coletar, analisar, organizar e compartilhar informações e imagens sobre os bairros onde nasceram e residem e que, para muitos, esses locais eram pouco ou não conhecidos, principalmente sob uma perspectiva de cultura, identidade e patrimônios. Essa produção de saberes demandou autonomia, criatividade e engajamento de todos e os atraiu, em sua maioria, para um maior envolvimento nas aulas e na escola.

Eles buscaram compreender e descrever a cultura e a vida social presente nos bairros onde residem por meio de idas a campo, da observação participante e da interpretação dos dados coletados, reconhecendo a interconexão entre diferentes aspectos da vida social e cultural.

Diante das atividades desenvolvidas em ambas as escolas também foi possível realizar um paralelo interessante entre as variadas diferenças socioculturais entre uma cidade “grande” e uma cidade “pequena”.

Para ilustrar essas diferenciações, também elaborei duas imagens de localização das atividades em ambas as escolas. Na imagem 22 a seguir podemos observar a localização das ações na cidade de Acaraú:

Figura 22 - Imagem de localização das comunidades apresentadas na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil.



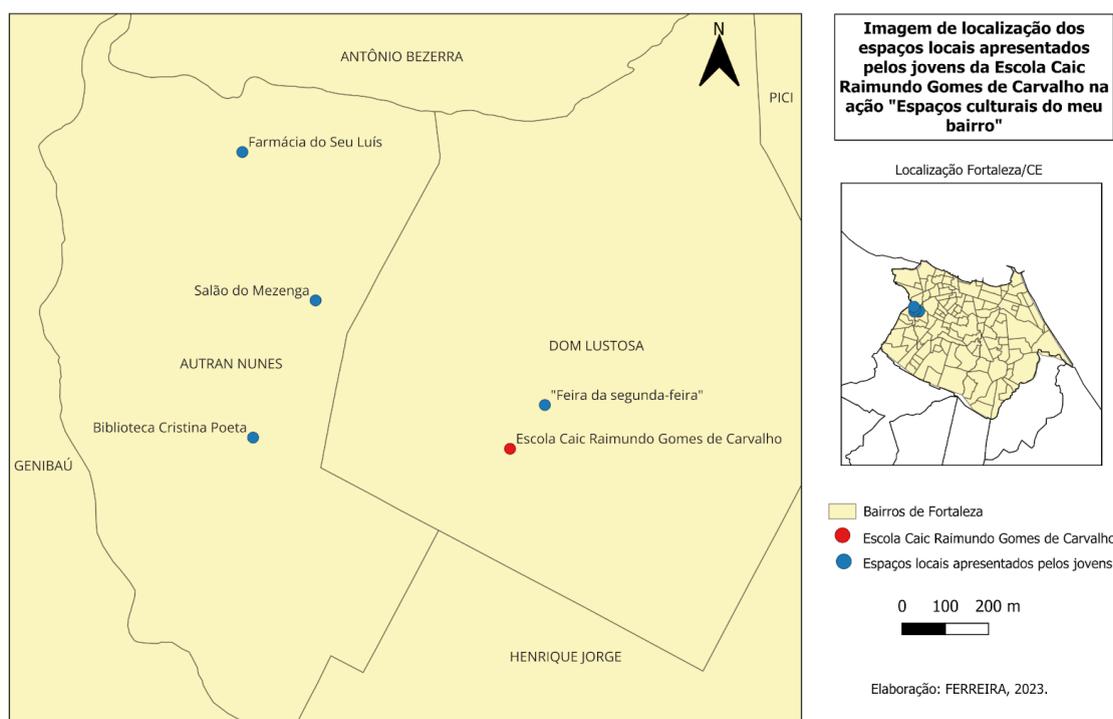
Fonte: FERREIRA, 2023.

A E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, fica no centro do município de Acaraú e pela imagem podemos perceber que apenas uma comunidade fica próximo a escola. As demais ficam a cerca de 5km ou mais, se afastando do centro urbano e se configurando como área rural, o que nos reforça as diversas implicações apresentadas pelos jovens ao realizarem a exposição de suas comunidades. Essa característica onde a mesma escola abriga jovens de diversas comunidades é muito comum em cidades interioranas, visto que a oferta de escolas é menor do que em uma metrópole. Essa distância entre as comunidades e o centro da cidade traz a tona a dificuldade de acesso a

dispositivos de educação, saúde, cultura e lazer, ao mesmo tempo que contrasta com a identidade cultural dos moradores e o orgulho de compor dada comunidade diante de laços afetivos e práticas sociais bem estabelecidas e perpetuadas ao longo do tempo. Essa ligação entre os moradores está diretamente ligada ao sentimento de segurança e cooperação entre as pessoas.

Na figura 23 abaixo, temos a localização dos espaços locais apresentados na Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho.

Figura 23 - Imagem de localização dos espaços apresentados na Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho.



Fonte: FERREIRA, 2023.

No caso dos alunos da Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, o recorte espacial apresentado foi menor, visto que os jovens estudantes participantes da ação se concentravam em dois bairros - Dom Lustosa e Autran Nunes, cuja a proximidade territorial com a escola é bem maior se comparado a E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil. Essas diferenciações espaciais explicam as formas distintas e particulares das vivências relatadas.

Em Acaraú, foi possível perceber através das exposições realizadas

pelos jovens, que é comum que os residentes tenham um senso de pertencimento e uma identidade local mais forte, explicado pelo nível de pessoalidade da cidade pequena. As tradições e os valores comunitários são geralmente mais proeminentes. Já em Fortaleza, os estudantes apresentaram um senso de pertencimento diferente, já que há uma maior fragmentação de territórios na cidade e uma dimensão da pessoalidade mais localizada no bairro. Isso explica o fato da identidade apresentar-se mais relacionada a bairros específicos onde realizam atividades de escola, trabalho ou lazer ou comunidades de interesse do que à cidade como um todo.

Essas diferenças se explicam principalmente pelo nível de pessoalidade em cada cidade. Prado (1997), explica que,

Na cidade grande, seremos “indivíduos” - quando na rua, quando anônimos na massa, quando cidadãos, em condição de igualdade no exercício de direitos e obrigações; ou seremos “pessoas” - quando em casa, quando identificados e reconhecidos por nossas relações em determinados contextos [...] Já na cidade pequena, a tendência é sermos sempre “pessoas”, identificadas com particularidade, reconhecidas, localizadas (PRADO, 1997, p.35).

E nesse sentido, conseguimos claramente identificar Fortaleza como uma cidade grande e Acaraú como uma cidade pequena, onde cada jovem não é apenas um jovem estudante, mas o jovem estudante do “Tomaz Pompeu” (como todos da cidade chamam a escola), filho da Dona Maria da “bodega”, que mora no “Outro lado” (como chamam o bairro Outra Banda, por exemplo). Portanto, o nível de interação social também muda de uma cidade para outra. Em Acaraú é mais provável que as pessoas se conheçam e tenham relações interpessoais mais próximas. Há uma maior sensação de comunidade e laços sociais mais fortes. Em contraste com Fortaleza, onde as interações sociais tendem a ser mais impessoais, devido ao grande número de pessoas e à maior diversidade. É uma comprovação que a vida na cidade grande é marcada pela pluralidade de experiências, mas também pelo anonimato das interações. Isso porque

se houvesse, em resposta aos contínuos contatos externos com inúmeras pessoas, tantas reações interiores quanto as da cidade pequena, onde se conhece quase todo mundo que se encontra e onde se tem uma relação positiva com quase todos, a pessoa ficaria completamente atomizada internamente e chegaria a um estado psíquico inimaginável (SIMMEL, 1967, p. 16).

Em Fortaleza, a exemplo das cidades grandes, tende também a ser mais

diversificada em termos de etnias, religiões e tradições culturais. Isso pode levar a uma maior tolerância e interação entre diferentes grupos, bem como a uma oferta cultural mais variada. Já em cidades pequenas, como Acaraú, há uma intensificação da personalidade na cidade toda. A personalidade em Fortaleza acontece em um recorte menor, no bairro. Todos esses aspectos refletem na forma como os jovens lidam com a cultura, com as identidades e com os patrimônios culturais.

5. A escola como instituição social

À luz do pensamento de Durkheim (1999), sabe-se que a escola se configura como uma instituição social. O conceito de instituição social para a antropologia funcional se refere a um conjunto de normas, valores e práticas que regulam o comportamento humano em uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, as instituições têm um caráter duradouro e são transmitidas de geração em geração, contribuindo para a estabilidade social e a reprodução cultural.

Porém, essa forma como o conceito de instituição social é posta parece simplificar demais a diversidade e complexidade das instituições sociais em diferentes contextos culturais. Essa abordagem funcionalista tende a vê-las como estáticas e cumprindo uma função específica sem levar em consideração todas as contradições, conflitos e mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Pois, na verdade, as instituições sociais são capazes de reconhecer a diversidade cultural, evoluir e se adaptar diante das mudanças sociais, e com isso serem transformadas e também transformadoras.

Malinowski (1976), discute as instituições sociais onde apresenta a noção de que elas são criadas para satisfazer as necessidades humanas básicas, como a alimentação, a reprodução, entre outras. Ele destaca ainda que as mesmas possuem autonomia, compreendem costumes compostos de significado, obedecem a um padrão e há ainda cooperação entre os indivíduos. Tudo isso contribui para a manutenção das instituições sociais, além de demonstrar como elas são transformadas e adaptadas ao longo do tempo em resposta às mudanças sociais e culturais. No entanto, essa definição de padrões não é consensual, pois perpassa por relações de poder e

preponderância social, onde têm-se as forças majoritárias definindo as regras. Entretanto, esse poder relacionado às forças majoritárias é instável, porque sofre pressões das forças minoritárias, que por sua vez, tendem a impor transmutações. Por isso não é possível pensar as instituições como padrões culturais sólidos de relações, o que será discutido com mais profundidade no capítulo “Diálogos sobre modelos pedagógicos na escola”.

Tendo essa definição de instituição social, a escola se apresenta exatamente como uma. Segundo Schmidt (2005), citado por Gomes Nadal (2011), as instituições escolares se constituem como importantes instituições sociais carregadas de significados, funções e influências.

A escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para [a] cidadania. [...] Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza (SCHMIDT, 1989, p. 12).

Reforçando essa ideia, Tardif e Lessard (2005) enxergam a concepção de escola como um dispositivo que não ignora as influências sociais que a cercam. Isso ocorre porque, simultaneamente à formalização dos processos internos da escola, também se desenrolam movimentos intensos e contraditórios de aceitação ou rejeição, de adaptação ao que foi formalizado. Esses movimentos, que podemos identificar como características inerentes ao comportamento humano, ocorrem no interior da estrutura formal da escola. Já que para os autores, a instituição escola é

um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 55).

Portanto, conforme Gomes Nadal (2011), as definições de escola enquanto instituição escolar proporcionam uma compreensão em duas perspectivas distintas: uma oficial e formal, estabelecida e vinculada à sua função social; e outra mais diversa e em constante evolução, relacionada à

maneira como os indivíduos vivenciam as propostas educativas por meio da estrutura escolar. A questão que permeia a representação e o papel da instituição escolar requer, assim, um entendimento do cenário, dos eventos e das necessidades que a originaram e que a moldam diariamente em sua função na sociedade. Exige percebê-la através da interação entre seus diversos sujeitos e a complexidade de sua prática. Essa busca norteou a intervenção pedagógica feita nas duas escolas, em prol da realização de um maior engajamento social meu, enquanto professora e uma articulação dos jovens com o conceito de identidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (2017) deixa claro que entre as funções da escola está o dever de proporcionar aos indivíduos, além de conhecimentos referentes às disciplinas escolares, o desenvolvimento de competências cognitivas, que são aquelas regidas pelo raciocínio lógico e fáceis de serem avaliadas dentro de parâmetros como certo e errado. Também competências socioemocionais - que se referem às habilidades de lidar com as emoções tanto em nível pessoal quanto coletivo, a capacidade de se adaptar a diferentes situações e agir de acordo, com foco e responsabilidade, liderar e resolver problemas. Juntamente com a proposta de desenvolver uma melhor “visão de mundo” e formar para a cidadania, conceito que será discutido mais à frente, no capítulo “Cidadania e escola”.

A escola se apresenta também como um palco ideal para a sociabilidade, que, de acordo com George Simmel (2006), é a capacidade dos indivíduos de interagir e se relacionar com outras pessoas. Ainda conforme o autor, a sociabilidade é uma força importante na vida social e as interações sociais possuem uma influência significativa na formação da identidade individual e coletiva, visto que, ao se encontrarem, os indivíduos são guiados por conteúdos resultantes de interesses e necessidades específicas.

Essa capacidade dos indivíduos de interagir e se relacionar com outras pessoas também está ligado ao nível de pessoalidade dos lugares. Nas escolas foi possível observar que o senso de pertencimento e a presença de uma identidade local mais forte são reforçados pelo nível de pessoalidade presente em cada cidade. Onde os jovens da cidade de Acaraú demonstraram uma relação de mais proximidade com lugares, tradições e valores comunitários e da cidade como um todo. Diferente dos jovens da cidade de

Fortaleza, que apresentaram essa personalidade mais localizada apenas em bairros específicos.

Segundo o autor, “além desses conteúdos específicos, todas essas formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal (SIMMEL, 2006, p.64)”. Isso não implica que serão estabelecidos padrões institucionalizados de relações, nem que a sociabilidade cria harmonia nas relações. É sabido que ela também pode gerar conflitos e tensões.

Isso é muito presente na escola, quando observamos que muitos dos jovens têm o interesse e sentem a necessidade de compor algum grupo, adotando para si comportamentos, vestimentas, acessórios e se apropriando de ideias que o identifiquem como parte daquele grupo, para justamente terem o contentamento de estarem socializados.

As sociabilidades podem ser definidas, de acordo com Pereira et al. (2012, p.2) “como práticas de trocas, de interação e de constituição de identidade cujos significados são compartilhados ou servem como referência e como sustentação para construções de outras significações”. O que quer dizer que as interações sociais na vida dos jovens são constantes e fundamentais, uma vez que eles frequentemente se concentram em grupos de amigos e colegas e nesses círculos, buscam diversão, conversam de maneira informal, desfrutam de momentos descontraídos, compartilham preferências musicais e outras formas de entretenimento.

E ao mesmo tempo que se identificam enquanto grupo, também criam seu próprio estilo e forma de identificação dentro do contexto do grupo. Há também o surgimento de disputas, discordâncias, conflitos, brigas, competições por posições de liderança, reconhecimento social e prestígio interno, gerando, assim, divergências internas entre eles. Há uma tensão constante entre a busca pelo consenso e o dissenso, pois o processo de sociabilidade,

é um movimento desagregador, tenso, entretanto, criativo. É um processo de ebulição que tem autonomia relativa, misturando ordenamento e desordenamento de formas de construção da sociedade (convivência sociável). A sociabilidade, portanto, não é uma mistura estável e discernível e desestabiliza qualquer tentativa de consolidação de fronteiras fixas (FREITAS, 2012, p.5).

Isso nos leva a perceber também o quanto “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007, p.1111)”. Dayrell observa e nos aponta que a escola não é apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um espaço de interações sociais significativas, onde os jovens constroem identidades, valores, reconhecimento social, responsabilização e valorização de si, prestígio social e relações sociais dentro da escola, e essas experiências escolares moldam suas visões de mundo e sua inserção na sociedade. E se, por um lado, a sociabilidade é tão importante para os jovens suprirem suas necessidades sociais, por outro, para nós professores, é fundamental para se entender a escola contemporânea.

Todas as interações sociais ali estabelecidas podem levar os jovens a se sentirem pertencentes àquele espaço e/ou grupo, assim como também podem os levar a sentimentos contrários à escola. A relevância dos sentimentos de pertencimento está relacionada também à capacidade de atribuir a cada indivíduo um papel mais ou menos ativo dentro de um grupo, o que pode ser considerado um exercício de participação na comunidade, portanto, um exercício de cidadania. Mesmo a escola podendo ser esse espaço favorável de uma participação ativa dos jovens, é necessário lembrar que nem sempre isso ocorre. Na prática, não se pode generalizar esse processo, já que nem sempre encontramos, de fato, alunos protagonizando o planejamento das atividades escolares. No capítulo “Desafios a serem enfrentados” é possível discutir um pouco mais sobre esse ponto.

Retomando a questão da escola enquanto espaço de pertencimento, Sousa (2019), reforça essa perspectiva quando afirma que,

a escola é um espaço privilegiado de encontro no cotidiano de um grande grupo de jovens. É nela onde se fornece o conhecimento básico, necessário à movimentação das pessoas em vários espaços da vida social, permitindo ao jovem desenvolver formas de sociabilidade e de participação através da adesão aos diversos grupos dos quais possa fazer parte [...] Esses grupos representam a oportunidade de estabelecer amizade, que são os elos úteis para o processo de identificação juvenil como categoria social (SOUSA, 2019, p. 3).

Se há qualquer forma de interação, existe também o desenvolvimento de processos de constante tensão e conflito entre as diferentes ideias, práticas e

interesses das pessoas envolvidas na interação social. Esse conflito gera transformações que podem criar laços solidários, desencadear um processo de envolvimento coletivo que valorize a diversidade, a democracia, valores que reforcem relações mais humanas e respeitadas ou podem gerar violência, individualismo e a destruição de valores solidários.

A sociabilidade é ainda influenciada pelas formas e padrões de interação social, como as normas, as regras e os papéis sociais que orientam o comportamento humano. Essas formas de interação são moldadas por estruturas sociais mais amplas, como a família, a religião e a própria escola, e desempenham um papel importante na criação de padrões de sociabilidade específicos em diferentes contextos sociais.

É importante lembrar que as instituições são capazes de moldar os indivíduos, mas também que são as pessoas que criam as instituições. Os seres humanos são agentes transformadores, que aprendem e também ensinam, recebem influência mas também influenciam, são criaturas que também criam elementos e ideias. Utilizam parte do que aprendem e absorvem de suas vivências em sociedade (a partir das instituições, inclusive) e imprimem seus próprios significados, podendo causar ou não transgressões e transformações.

Pode-se afirmar, portanto, que a escola representa uma instituição social responsável pela socialização dos indivíduos, mas não apenas isso. Ela também, além de influenciadora, pode vir a ser normatizadora, visto que pode regular as relações sociais e ditar os comportamentos a serem seguidos por quem a frequenta a partir de normas, buscando a solidificação de um modelo de sociedade. As instituições escolares, de certa forma, podem tentar ordenar qual papel cada indivíduo tem na sociedade e isso se apresenta como uma forma de controle do corpo e comportamento de cada um. Ao mesmo tempo que enfrenta resistência por parte dos indivíduos, exercendo pressão e resultando com que seus investimentos institucionalizados não possam ser tão rígidos.

Dentro do ambiente escolar, se torna complexo e conflituoso quando a instituição social escola assume majoritariamente esse papel normatizador, já que ela é gerida por pessoas. Essas, possuindo particularidades, diferenças, carregadas de vivências, realidades e comportamentos distintos, pensam e

agem no sentido de intervir por um modelo de sociabilidade. Onde as pessoas que ocupam posições de poder e prestígio impõe a sua forma de pensar e agir, da forma como entendem que é certo fazer. Isso provoca reações diversas.

Integrantes da gestão, corpo docente, funcionários e alunos, dentre outros agentes que atuam na escola, não reproduzem inteiramente o que aprendem ou são compelidos institucionalmente a fazer de acordo com o que é majoritário e institucionalizado. Fazem estampando suas preferências, dando sentido e significado às suas ações e discursos. Reforçando que os indivíduos são também agentes construtores de sentido e, na realidade escolar, agências individuais que dão movimento e complexidade à escola.

Isso gera diversos conflitos e tensões dentro das instituições, escolares ou não, já que a presença da imposição de um modelo de sociedade/comportamento a ser seguido resultaria em uma homogeneização dos indivíduos. A busca por essa homogeneização ocorre, pois é exatamente essa a concepção de humanidade que têm-se atualmente e que procura-se manter.

Ailton Krenak (2019), afirma que as instituições mais bem consolidadas - e aqui pode-se considerar as instituições que envolvem a educação -, são configuradas e mantidas para que seja perpetuada, por meio de decisões que nem sempre favorecem a todos, mas que acaba-se por aceitar, a ideia de uma humanidade que pensamos ser.

E que ideia de humanidade predominante é essa, para qual há um sistema mundial a serviço de mantê-la? Uma humanidade que respira padrões, modelos de progresso e discursos globalizantes, quase sempre resultando em uma reprodução uns dos outros. Que ignora, suprime e até considera como uma sub-humanidade, tudo que foge a isso. Como por exemplo, pessoas que valorizam vínculos e hábitos oriundos de seus ancestrais, que defendem a ligação com a Terra, que prezam pela pluralidade das formas de vida, entre outros, que ainda buscam formas de valorizar suas identidades e de seus povos, fugindo de uma homogeneização.

Homogeneização essa que acontece, principalmente, por meio do que o sistema capitalista entende que somos: A sociedade do consumo, consumidores. Isto é, para ser alguém completo e feliz, é preciso ter e consumir umas infinidades de objetos e serviços, que são oferecidos à

sociedade a todo momento, como caminho para a satisfação pessoal. Ser alguém que pensa e age criticamente, em prol do respeito à liberdade, à diversidade, à dignidade de todos, independente da sua forma de vida, tornou-se irrelevante frente à importância que se dá ao consumo. É justamente a essa visão de humanidade que considera o consumo mais valioso que a cidadania - conceito discutido mais a frente - , onde se deve refletir, criticar e se posicionar.

Para caminhar contra essa concepção de humanidade homogeneizada que não somos, é essencial cultivar nos indivíduos uma consciência sobre a importância do bem comum e como suas ações e escolhas podem impactar positivamente a sociedade. Isso pode ser alcançado por meio de reflexões, debates e discussões sobre questões éticas e morais, incentivando os indivíduos a pensar além de seus interesses individuais. Outra forma é incentivar o senso de responsabilidade social, demonstrando aos jovens que cada um tem um papel a desempenhar na construção de uma sociedade justa e igualitária. Isso pode ser promovido por meio de atividades práticas que permitam aos estudantes vivenciar e compreender a importância de suas contribuições.

Dessa forma, a objetivação do ensino e da escola é mais do que uma simples multiplicação de conteúdo e de um “modelo bancário”, como alega Paulo Freire (1987). O autor utiliza esse termo para descrever uma abordagem tradicional de ensino, na qual o professor é visto como um depositário de conhecimento e os alunos como receptores passivos desse conhecimento. Essa abordagem se baseia na ideia de que o aprendizado é um processo de acumulação de informações que devem ser transmitidas aos alunos de forma unidirecional. Isso enfatiza a memorização passiva e desencoraja a criatividade, a crítica e a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem.

A crítica de Freire ao pensamento de depósito bancário está fundamentada na sua teoria de que o processo de aprendizagem deve ser dialógico e participativo, em que tanto o professor quanto os alunos são agentes ativos na construção do conhecimento. Para ele, a educação deve ser um processo de libertação, no qual os alunos são encorajados a pensar criticamente sobre o mundo e a agir de forma transformadora.

Em vez de simplesmente depositar informações nos alunos, o papel do professor é o de estimular o diálogo e a reflexão crítica, desafiando os alunos a questionar e a explorar suas próprias experiências e ideias. Para Rodrigues, “[...] não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Eles são os medidores [...] da competência do educando para compreender o mundo” (RODRIGUES, 1992, p.80).

Além disso, a educação é um processo de conscientização, no qual os alunos devem ser incentivados a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades. Portanto, é necessário que os jovens compreendam que na escola discute-se não apenas aspectos globais, distante de suas realidades, mas é possível também estudar, pesquisar, analisar e debater sobre aspectos locais, incluindo seus hábitos, suas moradias e espaços que frequentam, e que de certo, tudo está interligado, como reforçado a seguir:

Não estudemos apenas um ambiente depois do outro: estudemos as estruturas sociais nas quais os ambientes estão organizados. Em termos desses estudos de estruturas mais amplas, escolhamos os ambientes que precisamos estudar detalhadamente e os examinemos de modo a compreender a influência mútua entre eles e a estrutura. (MILLS, 1972, p. 241).

Além do mais, é preciso pensar a escola como um espaço de construção de identidades e sociabilidades, a última sendo inclusive, uma condição juvenil. Dayrell (2014, p. 118) afirma que a sociabilidade se configura para os jovens, uma lacuna de “comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. Uma lacuna de fundamental importância na comunicação entre eles mesmos enquanto jovens.

É importante compreender que o espaço escolar, assim como outros espaços, pode assumir inúmeros significados, como nos reforça Dayrell (2007):

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Porém, cada jovem que frequenta o espaço escolar e utiliza-se dali para

construir suas identidades, que não são estáveis e definitivas, e relações a partir da sociabilidade, também ocupa outros espaços. Espaços múltiplos esses que não necessariamente correspondem ou são espaços em comum com os demais jovens, mesmo os que estabelecem bastante proximidade entre si e se encontram nos mesmos grupos de amigos ou tribos dentro da escola. Isso ocorre porque a socialização desses jovens não ocorre somente na escola.

Velho (2003, p.8) corrobora essa ideia afirmando que “existe uma tendência de construção de identidades a partir de um jogo intenso e dinâmico de papéis sociais, que associam-se a experiências e a níveis de realidade diversificados, quando não conflituosos e contraditórios”. Destaca-se a partir dessa reflexão, que a socialização dos jovens na contemporaneidade acontece em um ambiente marcado pela pluralidade cultural e pela diversidade de experiências, o que torna a construção de identidades individuais e coletivas mais complexas e dinâmicas. “O próprio Simmel, em diversas oportunidades, caracterizou a situação do indivíduo na sociedade moderna como ponto de interseção de vários mundos.” (VELHO, 2003, p. 21).

Hoje, os jovens têm mais liberdade para escolher seus caminhos e projetos de vida, mas ao mesmo tempo, eles enfrentam uma grande pressão social para se encaixar em padrões estabelecidos e para ter sucesso no mundo profissional. Além de possuir acesso a uma grande quantidade de informações e recursos tecnológicos, o que pode favorecer a sua formação crítica e o seu engajamento social, mas que ao mesmo tempo, pode também gerar uma sensação de superficialidade e individualismo.

No entanto, essa liberdade para escolher seus caminhos e projetos de vida, não é a mesma para todos os jovens. Podem haver barreiras sociais relacionadas a classe social, gênero, cor da pele, local de moradia, dentre outras circunstâncias que diferenciam o acesso a essa suposta "liberdade". Freitas (2012), reforça a complexidade da construção das identidades na sociedade atual no seguinte trecho:

O “ser” é flexível na dinâmica própria do cotidiano, inserido em uma economia de trocas simbólicas e materiais com as coisas, pessoas, discursos e instituições, sempre tendendo a uma possibilidade de identificação mais sólida, sem conseguir alcançá-la de forma segura (FREITAS, 2012, p.3).

Por isso é necessário que a socialização dos jovens dentro do ambiente escolar seja um processo que valorize a sua participação ativa e crítica, que leve em consideração a diversidade cultural e que seja capaz de estimular a criatividade e a inovação, já que a educação desempenha um papel fundamental nesse processo, pois pode contribuir para a formação de jovens mais conscientes e engajados com os desafios da sociedade contemporânea. Acredito que, buscar a consolidação dessa ideia orientou o que foi feito nas escolas onde realizou-se as intervenções pedagógicas.

Para que se tenha o caminhar de um processo educativo libertário e transformador, os jovens que frequentam a escola necessitam enxergá-la como um lugar também de afetividade - e, por que não, também as aulas? Atribuir um sentido, uma finalidade prática e acessível para o que é ensinado em sala de aula (e fora dela) propõe uma nova forma de vivenciar a escola, e principalmente a fazê-la mais necessária e significativa, na perspectiva dos jovens estudantes.

Um dos desafios presentes na escola é transformá-la em um ambiente passível de o jovem construir seu conhecimento, suas identidades e vivenciar suas juventudes. Para isso, é necessário buscar formas de torná-la um espaço aberto e fértil para isso. Um dos pontos de partida é torná-la também um espaço de afetividade. A valorização da afetividade dentro do espaço escolar é de extrema importância para o processo educativo dos jovens, pois a afetividade é um elemento fundamental para o desenvolvimento humano e para o estabelecimento de relações saudáveis e significativas.

Quando os jovens sentem que são valorizados e respeitados pelos seus professores e colegas, eles se sentem mais seguros e confiantes para se expressar, para aprender e para interagir com os outros. Isso foi perceptível ao aplicar as intervenções pedagógicas nas escolas. A afetividade contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, o que é fundamental para o sucesso escolar e pessoal dos jovens. Além disso, a valorização da afetividade no espaço escolar também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como a empatia, a solidariedade, a cooperação e a tolerância. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, é importante que as instituições escolares e os educadores reconheçam a importância da afetividade no processo educativo e que promovam práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta ativa, o acolhimento e o respeito mútuo. Além da identificação e valorização de outros espaços, além da escola, considerados pelos próprios jovens como espaços propícios e importantes ao desenvolvimento de afetividades.

Para além da afetividade no sentido de sentimento, nos deparamos na escola com a afetividade no sentido de ser afetado, de sofrer um incômodo, uma provocação, não apenas emocional mas principalmente cognitiva, que leva a uma desterritorialização de ideias e conseqüentemente uma transmutação.

A autora Favret-saada (2005), em sua obra “Ser afetado” apresenta os desdobramentos de o pesquisador se deixar afetar pelos lugares pesquisados:

ocupar tal lugar afeta-me, quer dizer, mobiliza ou modifica meu próprio estoque de imagens, sem contudo instruir-me sobre aquele dos meus parceiros. Mas – e insisto sobre esse ponto, pois é aqui que se torna eventualmente possível o gênero de conhecimento a que viso –, o próprio fato de que aceito ocupar esse lugar e ser afetada por ele abre uma comunicação específica (FAVRET-SAADA, 2005, p.159).

E aqui pode-se incorporar a sua ideia na configuração do processo educativo para com o jovem e com o educador, aproximando ambos ao lugar de afetividade vivenciados pelos jovens. E não apenas nesse sentido, mas também no sentido de ambos serem afetados em um processo de deslocamento de convicções, portanto, em um processo de transformação.

6. Cidadania e escola

Sabe-se que os seres humanos são seres sociais vivendo em um espaço geográfico, mantendo relações entre si e com o meio, percebendo-o de formas diferenciadas. De acordo com Arroyo (2014),

O primeiro direito do ser humano é a saber-se no mundo, nas letras, nas ciências, nas artes. Como garantir esse conhecimento aos jovens? Aproximando-os das diversas áreas que os estudam. Como incorporar a riqueza de estudos sobre eles, jovens-adolescentes, na sociologia, na história, na antropologia, nas artes (ARROYO, 2014, p. 72).

Sendo assim, somos permeados por conhecimentos que devem ser

estudados e compreendidos. Cavalcanti (2008, p. 36) ressalta a importância de conhecimentos, que também são considerados “escolares” para a formação dos jovens:

A materialização das práticas sociais que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços vai se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de história, de imagens, de representações (CAVALCANTI, 2008, p. 36).

A escola precisa preocupar-se com uma série de aspectos sobre sua atuação. A mesma deve ser promotora de conhecimentos dos mais diversos componentes curriculares como português, matemática, sociologia, história, geografia. Deve ainda estimular o desenvolvimento de habilidades e competências práticas, cognitivas e socioemocionais. Dentre elas estão o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, a obtenção de um repertório cultural, a construção de uma comunicação clara e o poder de argumentação, entre outras.

Para além da formação do jovem enquanto indivíduo, deve-se existir também a preocupação em formar um jovem a partir de um modelo de inserção social que seja pautado na solidariedade e no bem coletivo. Durkheim (1999) discute a relação entre a solidariedade social e a coesão social em uma sociedade moderna. Em suas ideias ele argumenta que a solidariedade é um elemento central na manutenção da ordem social e que a forma como as pessoas estão integradas na sociedade influencia sua identidade e seu senso de pertencimento. É importante refletir que o autor não pensa esses conceitos no sentido de uma construção coletiva pautada na tolerância entre os diferentes, e sim em um sentido funcional. Portanto, é preciso pensar mais além, considerando também a existência das relações desiguais e das agências transformadoras no sentido da busca pela justiça social. Um pouco mais à frente, quando discutido sobre resistência, será possível perceber uma complexidade maior a essa questão da solidariedade, incluindo o conflito e a resistência como componentes chaves para pensar essa questão.

Formar um jovem a partir de um modelo de inserção social que seja pautado na solidariedade e no bem coletivo, é compreender (e fazê-los compreender) que cada um ocupa um papel social. A harmonia de um todo - escola ou sociedade - depende do papel que cada um desempenha no sistema

de solidariedade, além de também desempenhar seu papel social pensando no bem comum. Partindo desse princípio, um modelo de formação voltado para a inserção social pautada na solidariedade e no bem coletivo deve priorizar o desenvolvimento de valores e princípios que fortaleçam os laços sociais e promovam o senso de pertencimento e responsabilidade em relação à comunidade.

Dos diversos e fundamentais papéis que a escola exerce, a função social que concerne à formação cidadã dos estudantes – e por que não dos professores também? – merece um enfoque especial. Pois, a capacidade que a escola também tem de ser socializadora é de tamanha proporção que configura um ambiente para organização de ideias e de criticidade, que podem ser voltadas, por exemplo, para o debate acerca de problemas ocasionados pela negligência e omissão do Estado. A exemplo disso, discute-se sobre habitação e moradia, serviços básicos, espaços públicos e etc. Porém, como discutido anteriormente, nem sempre as instituições escolares priorizam o cumprimento dessa função social formadora de cidadania. Em muitas delas, inclusive, se discute de forma muito superficial sobre o que de fato é a cidadania e a sua importância.

Sabe-se que, o conceito de cidadania, em termos gerais, remete-se ao conjunto de direitos e deveres que um indivíduo encontra-se submetido no ambiente social em que vive, implicando no reconhecimento e no exercício dos direitos civis, políticos e sociais, bem como a participação ativa na vida pública.

No entanto, é necessário questionarmos essa noção de cidadania tal como é concebida em sociedades modernas. De acordo com DaMatta (1997), esse conceito tradicional de cidadania é muitas vezes abstrato, formal e distante da realidade vivida pelos indivíduos, especialmente nas sociedades marcadas por desigualdades e exclusões. A cidadania é vivenciada e compreendida em um contexto social e relacional mais amplo.

Há uma forma de cidadania universalista, construída a partir dos papéis modernos que se ligam à operação de uma burocracia e de um mercado; e também outras formas de filiação à sociedade brasileira e outras formas de cidadania - que se constroem de espaços tipicamente relacionais, dados a partir do espaço da "casa" (DAMATTA, 1997, p. 62).

É essencial refletir acerca das tensões e contradições entre a teoria e a

prática da cidadania, bem como as formas pelas quais a cidadania é influenciada por dinâmicas sociais, culturais e históricas específicas, desafiando a noção de cidadania como um conceito universal e homogêneo. Portanto, não podemos falar de uma convicção única de cidadania como uma forma prevalecente, mas precisamos considerar múltiplas formas de cidadania.

No entanto, nas escolas, nem sempre se esclarece que exercer a cidadania não se resume apenas ao ato de votar, como muitos jovens acreditam. E muito menos que a concepção de cidadania possui variações mediante processos históricos e culturais. Como mencionado acima, existe uma concepção de cidadania na teoria onde a cidadania é o conjunto de variados direitos e deveres, porém, se tratando especificamente do Brasil, a prática ocorre de uma forma diferente, conforme enfatizado por DaMatta:

A obediência às leis configura na sociedade brasileira uma situação de pleno anonimato e grande inferioridade. Normalmente é um sinal de ausência de relações e são as relações - repito que permitem revestir uma pessoa de humanidade, resgatando-a de sua condição de universalidade que é dada nos papéis de "cidadão" e de "indivíduo" (DAMATTA, 1997, p. 59).

Há casos em que esse conjunto de direitos e deveres, por exemplo, pode se confundir com a ideia de reivindicar privilégios. Quando um indivíduo ocupa uma posição de prestígio social na sociedade em que vive, isso pode gerar implicações na lógica dos direitos e deveres em que o enxergam como distinto e superior em relação aos demais que não ocupam aquela posição.

Em ambas as escolas, quando trabalhado em sala de aula sobre a concepção de cidadania, os jovens em sua maioria alegaram saber o que é cidadania e relacionar esse conceito à condição de cidadão sujeito de direitos e deveres. Quando perguntados quais seriam esses direitos e deveres, eles apresentaram respostas como direito à educação, à saúde e a escolher os próprios governantes. Mas demonstraram sempre muita dificuldade em elencar os deveres, resumindo-os ao dever de respeitar o próximo e cuidar do meio ambiente. O que pude notar é que a grande maioria dos jovens não expressavam proximidade com o tema e nem criticidade para pensar acerca da cobrança de direitos, o exercício dos deveres, sobre posições de privilégios e sobre ser resistente à homogeneização cultural, por exemplo.

Percebe-se que a discussão sobre cidadania nas escolas em questão merece ser mais aprofundada. A pretensão aqui é pontuar a existência de tal

necessidade e sugerir dentro da escola atividades que levem a um processo de desconstrução e reconstrução de concepções sobre tal temática.

Na escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, por exemplo, foi sugerido aos alunos do 1º ano o exercício de observar no bairro onde moram problemas sociais que impactam a realidade deles ou que estejam impactando outras pessoas de verdade, pessoas em situação de vulnerabilidade social. A ideia foi sair do campo das ideias e da teoria em sala de aula, e praticar um olhar para casos palpáveis dentro da realidade que eles estão inseridos.

O exercício trouxe muitas observações, onde eles relataram, por exemplo, o impacto sofrido ao perceber a realidade de pessoas em moradias precárias e com problemas de insegurança alimentar. E essa realidade ser tão próxima a eles. Isso desencadeou uma discussão em sala de aula sobre o que está ao nosso alcance fazer: ajudar com alimentos, organizar ações sociais, dar visibilidade ao problema e às instituições que já existem e realizam um trabalho social e cobrar dos governantes o direito à moradia, alimentação e demais direitos resguardados em lei para o cidadão.

Retomando a percepção inicial sobre cidadania, considera-se que ela envolve diversos outros direitos sociais e civis, além do direito político de votar tão enfatizado na escola, como o direito ao trabalho, a saúde e a própria educação. Quando têm-se jovens que são conscientes de todos os seus direitos e deveres enquanto seres sociais inseridos em uma sociedade, é muito mais fácil ser percebido como essa sociedade, em vários aspectos, falha em suas funções, oprime e impõe um sistema a ser seguido.

Geralmente não se discute com frequência, dentro da escola, que os jovens ao se expressarem livremente, ao reivindicarem respeito e tratamento igualitário, ao se mobilizarem em defesa de seus interesses e da comunidade onde vivem também estão exercitando a sua cidadania.

Além disso, para a melhor compreensão do que é a cidadania em seu sentido pleno, Krenak (2019) utiliza o conceito de resistência. Para ele, a resistência é a disputa pela autonomia, pela expansão da subjetividade, não aceitando a homogeneização cultural imposta, o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferenças, entendendo a humanidade como plural.

Ou seja, a cidadania plena vai além do reconhecimento de direitos e deveres. Possui também um cunho de investimento pessoal na transformação

perante as injustiças e perante os movimentos majoritários de homogeneização cultural. Exercer a cidadania plena é, portanto, ser resistente diante de tudo isso. A atividade feita na escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho de observar no bairro os problemas sociais que impactam a realidade deles ou de outras pessoas foi realizada justamente na busca de exercitar essa cidadania plena, de retirar os jovens da “zona de conforto” da sala de aula e da teoria para afetá-los pela realidade de outro e incomodá-los com a situação injusta que muitas pessoas vivem. Penso que o “choque” com essas situações reais e corriqueiras teve o intuito de nos trazer a tona também sobre a responsabilização social.

Portanto, deve-se atentar que uma sociedade crítica é uma sociedade capaz de perceber como as forças opressoras operam. Enxergando como essas forças atuam com a tendência a destruir a riqueza cultural da humanidade, atacando a diversidade, criando clones sem personalidade, tornando as pessoas objetos de manipulação a favor de interesses que tendem a querer consumir e homogeneizar as riquezas naturais e sociais.

Por isso, é tão arriscado esse papel de formação cidadã desempenhado pela escola, para os interesses da parcela dominante da sociedade. Dessa forma, não difundir o conhecimento sobre isso nas instituições escolares, é bastante interessante para as forças majoritárias que institucionalizam modelos de comportamento universais, como o próprio governo e as elites hegemônicas. Vamos entender o que os documentos oficiais da educação brasileira nos dizem e depois refletir acerca disso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no estado do Ceará, especificamente através do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), apontam a importância da formação para a cidadania como um dos objetivos fundamentais da educação no Brasil. Eles estabelecem diretrizes e orientações para a busca da promoção de uma educação que contribua para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, participativos e ativos na sociedade.

A Lei 9.394 de 1996, amplamente conhecida como LDB, em seu artigo 2º apresenta como uma de suas bases que “ a educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, deixando estabelecido que a formação para a cidadania é um dos princípios fundamentais da educação no Brasil.

Os PCNs por sua vez, que foram desenvolvidos como orientações curriculares para as escolas brasileiras, destacam a importância de incluir temas transversais em todo o currículo, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual. Esses temas têm como objetivo, de acordo com o documento, prioritariamente promover a formação cidadã e a conscientização sobre questões sociais e éticas. De acordo com os PCNs

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência ([PCNS] 2000, p.59).

Além dos PCNs também foram desenvolvidos os PCN+, que se configura como mais um documento norteador aos professores e gestores na busca de atender às suas demandas em adquirir conhecimento sobre novas abordagens e métodos de ensino com ênfase na interdisciplinaridade e a contextualização de forma mais significativa. Sempre visando garantir aos estudantes os conhecimentos essenciais para o exercício da cidadania. Inclusive, esse documento pontua a cidadania, juntamente com a cultura e o trabalho, como conceitos fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio.

Porque esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da Sociologia, da Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a Escola. Em segundo lugar, o trabalho pedagógico com aqueles conceitos vai permitir uma razoável compreensão do entorno do aluno, o que pode gerar ações transformadoras do social. Em uma sociedade desigual e injusta, como a brasileira, o debate provocado pelo estudo dos conceitos é necessário e inadiável. A compreensão do social pode facilitar sua transformação ([PCN+] 2006, p.88).

A BNCC (2017) por sua vez, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da educação básica. Ela enfatiza a formação integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, abordando a importância do desenvolvimento de

competências e habilidades que contribuam para a cidadania ativa, a convivência democrática e o respeito à diversidade.

Além disso, a BNCC também destaca a necessidade de uma educação voltada para a promoção dos direitos humanos, da igualdade de gênero e do respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa. O documento pontua que as escolas devem ser ambientes que estimulam os estudantes a valorizar aspectos como cultivar o respeito à dignidade de cada indivíduo, promovendo o convívio harmonioso entre pessoas de diferentes origens e características, e também a construção de projetos pessoais e coletivos pautados em princípios de liberdade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

No estado do Ceará, têm-se ainda o Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino médio (DCRC), que estabelece normas complementares e orientações para implementação do currículo do ensino médio no âmbito do sistema de ensino do estado do Ceará. O DCRC (2021) busca apresentar o necessário para a formação integral de todos os jovens cearenses e considera como um dos pontos cruciais a formação para a cidadania sendo abordada de forma diversificada e constante na escola.

Em resumo, os documentos oficiais da educação no Brasil, como a LDB, os PCNs e a BNCC, enfatizam a importância da formação para a cidadania como um objetivo fundamental da educação. Em teoria, eles estabelecem diretrizes para a inclusão de temas relacionados à ética, direitos humanos, diversidade cultural e participação cidadã no currículo escolar.

Mas será que na prática tudo isso acontece de fato? De acordo com Cássio (2019), a BNCC na verdade “propõe uma volta ao começo: centralização curricular, avaliações censitárias, uniformização de materiais didáticos e homogeneização da formação docente” (CÁSSIO, 2019, p. 36). Por trás da aparentemente “bonita” proposta escrita na BNCC, o que encontra-se nas escolas brasileiras é uma série de exigências com outros fins. A padronização do ensino, por vezes limitando a autonomia pedagógica das escolas e dos professores; um foco excessivo nas avaliações, principalmente as externas, como forma de avaliar o desempenho das escolas e dos professores, criando pressões excessivas e desconsiderando as diferentes realidades educacionais; e a imposição de materiais didáticos que pouco ou em nada atendem as necessidades de cada disciplina e cada professor.

Todos esses desafios foram observados e sentidos dentro das escolas envolvidas e está relatado de forma mais detalhada mais à frente, no capítulo que trata sobre os desafios presentes na escola. Mas já adianto que, foi comum os alunos terem sua carga horária de aula da área de ciências humanas (e outras áreas também) ocupadas para a aplicação de avaliações diagnósticas e simulados. Sem esquecer que a própria carga horária das disciplinas da área de ciências humanas nessas escolas foram reduzidas de duas para uma aula, assim como já acontece com a disciplina de sociologia e filosofia. Era também unânime na área as reclamações por parte dos professores acerca do material didático adotado. Uma grande parte, inclusive, utilizava outras coleções como material de “apoio”.

Sem esquecer que, na verdade, a BNCC reforça o individualismo e o empreendedorismo. Até mesmo quando ela realiza a adoção do termo “direitos de aprendizagem”, que na verdade se refere a lista de conteúdos, é possível perceber os ares do individualismo.

O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações). (CÁSSIO, 2019, p. 33).

A BNCC resume a cidadania ao respeito às leis e não estimula a visão crítica do modelo de sociedade e humanidade que vivemos, o que vai contra a lógica de cidadania plena já mencionada. Ela não provoca a ocorrência da cidadania plena, que tem muito mais relação com uma visão coletiva do que a visão individualizada que na prática ela prega. Na prática, ambas as escolas estavam de fato mais preocupadas em como recompor aprendizagens para a preparação do aluno para as avaliações externas do que na sua formação integral e para o exercício da cidadania plena.

7. Diálogos sobre modelos pedagógicos na escola

Como expressado por Foucault (1987), a organização da escola tradicional, que apresenta um posicionamento autoritário do professor sendo detentor do conhecimento absoluto, ainda é reflexo da sociedade organizada em burguesia e proletariado. Onde o Estado necessita de mecanismos

coercitivos para controlar seus subordinados e, ao mesmo tempo, direcioná-los para agir e pensar conforme seu interesse. Isso também auxilia na formação de corpos produtivos, não somente replicantes.

Na busca da perpetuação desse sistema, muitos ambientes de ensino ainda seguem essa lógica e também ignoram que há a existência de diferentes identidades e culturas juvenis, que vivenciam espaços, contextos e culturas diversas e carregam consigo essas concepções e vivências, que precisam ser expressas, ouvidas e legitimadas.

Pode-se afirmar que, com essa contraposição de ideias e interesses, surge o que Guattari e Rolnik (1996) identificam como a tensão existente entre as forças majoritárias e minoritárias na sociedade. Segundo os autores, as forças majoritárias são aquelas que se encontram em uma posição de poder e dominância na sociedade, enquanto as forças minoritárias são aquelas que estão em uma posição de subalternidade e marginalização.

Os autores ressaltam que essa tensão entre as forças majoritárias e minoritárias é uma das principais características da sociedade contemporânea, e que ela se manifesta de diversas formas no cotidiano. Por exemplo, pode-se observar a luta de minorias por direitos e reconhecimento, o confronto entre diferentes grupos políticos e ideológicos, ou mesmo a tensão entre indivíduos com visões de mundo distintas.

No entanto, as forças minoritárias têm uma importante dimensão de resistência. Por estarem em uma posição de subalternidade, essas forças precisam desenvolver estratégias criativas para resistir à opressão e à dominação das forças majoritárias. Essas estratégias podem incluir a criação de redes de solidariedade, o fortalecimento de identidades coletivas, a produção de discursos críticos e a transformação de práticas sociais. As forças minoritárias são fundamentais pois não possuem apenas uma dimensão de resistência, mas também de transmutação. As forças majoritárias são conservadoras e sofrem com a pressão das forças minoritárias, sendo obrigadas a mudarem algo.

Na escola, os jovens e os educadores que prezam pelo respeito à diversidade em seu amplo espectro e se opõe a homogeneização da sociedade, representam as forças minoritárias daquele espaço e podem se tornar agentes de mudança na sociedade, contribuindo para a transformação

dos padrões de dominação e opressão existentes ali, principalmente, e em outros espaços. Ao resistirem às forças majoritárias, podem gerar novos significados e práticas sociais, desestabilizando os valores e normas dominantes e abrindo espaço para a criação e validação de novas formas de vida coletiva.

Portanto, a tensão entre as forças majoritárias e minoritárias é um fenômeno complexo e dinâmico, que envolve tanto a dominação quanto a resistência. Ao reconhecer a dimensão de resistência proporcionada pelas forças minoritárias, é possível perceber nesse processo a busca pela autonomia, pela subjetivação da experiência, pelo respeito à diversidade e pela contraposição a um conceito de humanidade homogeneizadora. Além de compreender melhor as possibilidades de transformação social e a importância da diversidade e da pluralidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, durante o evento “Mostra cultural afro-indígena brasileira” - realizado anualmente pela escola e coordenado pelos professores da área de humanas -, um grupo de estudantes do 1º ano demonstrou interesse, buscou autorização junto a gestão e conseguiu espaço para trazer um sacerdote (também chamado de “pai-de-santo”) e apresentar uma dança da Umbanda, religião da qual eles fazem parte. Esses jovens, juntamente com os professores, conseguiram efetivamente um momento na escola, ocupada predominantemente por pessoas que seguem a religião católica, para dar visibilidade e validação a outras crenças, produzindo novos significados e novas práticas dentro da escola. A dimensão de resistência desse grupo foi fundamental para o processo de respeito à diversidade e à pluralidade na comunidade escolar.

Apesar dos jovens e de um grupo expressivo de educadores representarem forças minoritárias capazes de resistir, lutar e transformar em prol de seus ideais, a realidade das escolas públicas atualmente passa por diversos percalços. Somado a toda essa pressão exercida pelas forças majoritárias, a escola pode apresentar-se também como um local de desencantos.

Não é difícil, ao adentrar as salas de aula de uma instituição escolar, ao dialogar com os professores, deparar-se com jovens pouco interessados no

que o currículo propõe, muitas vezes desmotivados, desestimulados e inertes frente às questões pertinentes do ambiente escolar e da sociedade como um todo. E isso também é um sinal de resistência ao que está sendo imposto.

A constituição federal e outros dispositivos fornecem aos jovens o direito à educação e a Base Nacional Comum Curricular formaliza como essa educação deve ser trilhada no Brasil. De uma forma geral, currículos e propostas pedagógicas são impostas na pretensão de promover a elevação da qualidade do ensino. No entanto, há diversas críticas de como o atual modelo de ensino médio, por exemplo, está sendo prescrito e executado. Uma dessas críticas remete à forma como a autonomia do jovem estudante é amplamente citada, porém, em nenhum momento a sua participação na decisão de sugerir “o que aprender” não foi considerada.

Na própria sala de aula, não se envolve o jovem no processo de escolha do que e como estudar e aprender. Diante disso, esses estudantes não se sentem responsáveis por aprender o que não escolheram e muito menos aprender sobre o que eles não enxergam sentido nem aplicabilidade no seu contexto social. Um exemplo disso é a “escolha” das disciplinas eletivas, que em teoria “devem ser reconhecidas como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BNCC, 2018, p. 471).

No entanto, nas escolas trabalhadas a escolha das disciplinas eletivas se deu de duas formas. Na primeira forma, os jovens receberam quatro opções de disciplinas eletivas de cada área de conhecimento para escolher uma para cursar. Os jovens que faziam a escolha em menor tempo eram priorizados em suas escolhas. Já aqueles que levavam mais tempo para decidir eram alocados nas turmas com um menor número de alunos. E a outra forma foi simplesmente alocando todos os jovens da mesma turma em uma disciplina eletiva sem direito de escolha. Se tornou ainda mais complexo sugerir discussões sobre conteúdos que sejam aplicáveis à vida dos jovens quando eles não escolheram estar ali ou quando não se buscou saber sobre o que é de interesse destes ou quais experiências de vida eles carregam consigo.

Inspirada nas ideias de Paulo Freire, bell hooks (2013) critica fortemente a abordagem tradicional de ensino predominante nas escolas brasileiras. Ambos os autores afirmam que nesse modelo os alunos não estão envolvidos

no processo de decisão sobre o que aprender. Freire (1967) o questiona:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda (FREIRE, 1967, p. 97).

De acordo com o autor, a educação não deve ser algo imposto, na forma de repetições desconectadas e longe de tal realidade, mas sim ser um processo libertador, capaz de permitir que os indivíduos compreendam criticamente o mundo à sua volta e se tornem agentes de transformação social.

Motivada por essa concepção, hooks (2013) também argumenta que a abordagem tradicional não é eficaz para engajar os alunos e que, em vez disso, os professores devem trabalhar em parceria com os alunos para criar um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo.

A autora sugere que os professores devem levar em consideração as experiências e perspectivas dos alunos em sua abordagem de ensino, e devem ser flexíveis e abertos a diferentes maneiras de ensinar e aprender. É importante que os alunos tenham um papel ativo no processo de aprendizado, e que os professores devem incentivá-los a fazer perguntas, explorar suas próprias ideias e desenvolver suas próprias habilidades críticas.

Além disso, hooks (2013) sugere que os professores devem estar atentos às desigualdades de gênero, raça e classe que podem afetar a experiência dos alunos na escola. Ela defende a importância de uma educação crítica e inclusiva que valorize a diversidade e ajude os alunos a desenvolver uma compreensão mais ampla das estruturas sociais que moldam suas vidas.

A educação deve ser um processo colaborativo e participativo, no qual os jovens tenham um papel ativo no processo de aprendizagem, participando da definição dos rumos das atividades na escola. De forma que os professores possam ser flexíveis e abertos a diferentes maneiras de ensinar e aprender, e consigam trabalhar para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e crítico que valorize a diversidade e ajude os estudantes a desenvolver habilidades críticas para enfrentar os desafios da sua vida cotidiana.

Um professor que propõe e realiza novas práticas pedagógicas de forma efetiva em sala de aula e na escola pode provocar nos demais professores o

interesse em debater sobre outros modelos e práticas e o desejo de desenvolvê-las, trazendo resultados de que é possível romper com o modelo tradicional e contribuir para uma educação transformadora. Tanto na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil como na escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho atividades e práticas diversas são divulgadas entre todos os professores e quando possível, expostas para toda a escola. Nessas escolas existe espaço para que os professores realizem esse debate entre si e levem propostas à gestão. No entanto, alguns professores esbarram na dificuldade de sair da sua zona de conforto, no tempo insuficiente para planejamento, na falta de recursos didáticos e na cobrança para as avaliações externas.

Se tratando da flexibilidade a diversas formas de atuar no processo de ensino e aprendizagem, é importante pontuar que existem metodologias, entre elas as metodologias ativas, que favorecem a provocação para que os jovens possam protagonizar esse processo, contribuindo para uma educação engajada e libertária. Conseqüentemente, o ambiente escolar, de maneira processual, pode vir a ser enxergado por esses jovens como um espaço atrativo, agradável, seguro e que respeita as diversas possibilidades de ser, de existir e de pensar.

O ambiente escolar, particularmente, as aulas de sociologia do ensino médio, podem e devem ser espaço de constante reflexão e aproximação dos conteúdos curriculares e do contexto social da vida dos jovens. A sociologia pode realizar essa interação de diversas formas, desde aulas expositivas pautadas em autores clássicos como também com debates e construção de materiais à luz de pensamentos permeados pela imaginação sociológica.

Imaginação sociológica, conforme Mills (1969, p. 14) é o meio por onde “os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como 'minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade”, ou seja, é a capacidade de ver e compreender as relações entre as experiências individuais e os contextos sociais mais amplos.

Na escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, por exemplo, em uma aula sobre “A cidade”, apresentei no projetor algumas imagens de pessoas transitando no centro de Fortaleza e utilizando o ônibus para se deslocar. Após isso levantei algumas questões problematizadoras junto aos jovens: “As fotos

são familiares a vocês? Vocês já estiveram em ambientes semelhantes aos exibidos nessas fotos? Qual o ponto comum entre elas, além de serem tipicamente urbanas? Podemos dizer que essas pessoas se conhecem ou, mesmo sem se conhecerem, interagem entre si? Podemos dizer que em todas as fotos as pessoas estão indo para destinos previamente definidos? Se sim, vocês poderiam supor alguns destinos prováveis?”. Então, a partir das respostas dos estudantes contextualizei com os conteúdos a serem trabalhados. Expliquei sobre o funcionamento da vida na cidade e seus impactos na sociedade e no cotidiano das pessoas, norteadas por algumas reflexões de Georg Simmel sobre as grandes cidades e a intensificação da vida nervosa, o seu pensamento sobre a impessoalidade urbana e sobre os paradoxos da modernidade e o seu conceito de atitude reserva.

Após isso, os provoqueei em forma de atividade, a refletir sobre em quais momentos da vida cotidiana eles se deparam com a alta densidade demográfica, as superlotações no transporte público, o trânsito, o anonimato, a indiferença, a intensificação da vida nervosa, a impessoalidade urbana e a atitude reserva. Dessa forma, a aula foi mais participativa, proveitosa e claramente cheguei ao meu objetivo de que eles pudessem mobilizar os conceitos trabalhados em aula para pensar todas as ações, relações e comportamentos presentes na cidade.

8. Educação e transformação

Levando em conta o tempo que estive na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil e na escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho e as vivências experimentadas em ambas, identifiquei a partir das falas da maioria dos estudantes, problemáticas que permeiam a forma como os jovens que frequentam esse espaço o enxergam. Isso atinge os objetivos que a instituição escolar busca ou deve atingir, como se constituir espaço de acolhimento, de respeito, de desenvolvimento interpessoal, profissional, de construção de conhecimentos e efetiva aprendizagem. Todos os aspectos apontados anteriormente estavam ameaçados a frente de um espaço escolar, dito pelos próprios jovens, como enfadonho e sem atrativos na maior parte do tempo, com aulas em sua maioria cansativas e com pouca aprendizagem.

Sabe-se que tanto o professor quanto o aluno carregam uma bagagem diferente de conhecimentos e experiências. Quando há um espaço para compartilhamento e escuta desses conhecimentos, onde o professor e o aluno se deixam afetar por essa partilha, ambos são remodelados. Há um afastamento do território de conhecimento comum de cada para aproximar-se do território de conhecimento e experiência do outro. Todo esse processo pode desencadear um sentimento de acolhimento. Quando os jovens se sentem emocionalmente seguros e valorizados, eles também se apresentam mais propensos a se engajar e a participar ativamente das atividades escolares. Foi isso o que aconteceu ao longo das práticas que eu desenvolvi em ambas as escolas. A devolutiva que eu tive dos jovens principalmente, e da gestão foi muito positiva. Na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, apesar do meu tempo de trabalho ter finalizado, as intervenções que realizei abriram portas para que outros professores dessem continuidade com as turmas seguintes, cada qual a sua forma. Após a minha saída de lá recebi fotos de professores realizando com outros jovens a atividade “Visitando patrimônios históricos” por exemplo.

Portanto, associado a essa necessidade de apropriação do conhecimento por meio dos jovens, sendo essa apropriação feita de uma maneira agradável, atrativa, afetuosa e centrada no mesmo, é imprescindível buscar novos caminhos, abordagens e metodologias para contribuir no favorecimento da motivação, da autonomia e do protagonismo dos alunos. E assim buscar proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, onde o que é ensinado tenha um significado real para esses jovens, contornando e unificando-se aos diversos pontos adversos da caminhada complexa da educação. Dessa maneira, deparamo-nos com as metodologias ativas. O autor Pereira (2012) apresenta a seguinte definição:

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p.6).

Com essa abordagem, o jovem assume um papel ativo na construção do próprio conhecimento, configurando-se como o centro do ensino e da

aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, se familiarizando com processos inovadores, trabalho em equipe e problematização da realidade.

Usando essa metodologia, o propósito é construir um modelo de participação mais efetiva nas aulas, e também lhe é exigido que se faça construções mentais variadas como, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, realização de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (SOUZA et al., 2014).

Medeiros (2014) também destaca:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS, 2014, p. 43).

Dessa forma, as metodologias ativas podem ser utilizadas em todas as disciplinas, em diferentes áreas do conhecimento, para promover uma educação mais significativa e contextualizada, que considere as demandas e necessidades dos estudantes e que contribua para a sua formação integral como cidadãos críticos e participativos na sociedade.

A BNCC do Ensino Médio (2017) enfatiza a importância de promover uma educação que considere as experiências, vivências e necessidades dos estudantes, visando a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de agir em sociedade, de acordo com o que o próprio documento propõe. Ela propõe ainda a articulação entre as áreas do conhecimento e a integração das competências gerais com as habilidades específicas de cada disciplina, de forma a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas, a comunicação e a colaboração.

No entanto, é importante saber que, na prática, a BNCC acaba demonstrando uma preocupação maior com a relação desses jovens com o mundo do trabalho. Com o que eles farão ou que profissão assumirão ao fim do ensino médio e fazendo pouco pela formação crítica, atuante e em prol do bem coletivo e de uma sociedade mais justa e igualitária. Dedicando suas propostas curriculares e metodológicas para a criação de jovens consequentemente

individualistas, críticos e criativos para empresas e negócios, ou seja, dedica-se em grande parte em formar empreendedores. No entanto, não se sabe ao certo se esse empreendedorismo de fato se efetiva nos alunos egressos.

Sendo possível observar que a escola, muitas vezes, acaba por deixar de cumprir seu papel social primordial e volta-se para atender às exigências estratégicas do neoliberalismo no que diz respeito à formação dos trabalhadores. Como enfatizado por Gonçalves e Deitos (2020), quando afirmam que “no âmbito das políticas curriculares educacionais, a BNCC intensifica uma formação ajustada ao processo da morfologia do trabalho no capitalismo globalizado” (GONÇALVES E DEITOS, 2020, p. 430).

Pode-se afirmar ainda que a BNCC, conforme Lopes e Lima (2021), pode ser considerada “um currículo com identidade pedagógica baseada em regiões de conhecimento, que tende a ser generalista, formar para o imediato e a empregabilidade e não valorizar as disciplinas científicas” (LOPES E LIMA, 2021, p. 9). Além disso, com a concretização do Novo Ensino Médio, diante das suas mudanças e exigências, se faz necessário que os professores busquem formas de desempenhar seu papel em consonância a essa nova realidade, sem maiores prejuízos a sua atuação.

Portanto, mesmo que o professor da educação básica não concorde com o que prega a BNCC, a imposição de ter que se adequar ao Novo Ensino Médio o submete a grandes desafios. E independente da BNCC e desses novos desafios, a atuação do professor em prol de uma educação realmente transformadora é e sempre foi repleta de adversidades.

Na busca de contornar todas essas dificuldades, independente de estar ou não em consonância com a BNCC, já que nas escolas pesquisadas há esse enfrentamento, o caminho na educação pode ser traçado através de um leque de propostas, como a utilização de metodologias ativas, conforme pontuado anteriormente. Os professores podem também buscar formas de integrar sua disciplina com as demais, trabalhando em projetos interdisciplinares, como o projeto permanente Enegreser desenvolvido na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil e a Gincana cultural, também um projeto já incluído na proposta curricular da Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, onde em ambos os projetos são desenvolvidas atividades diversas elaboradas pelos professores

que perpassam por todas as áreas de conhecimento. Podem também utilizar meios tecnológicos, quando a escola disponibilizar, permitindo o acesso a recursos diversos, como vídeos e imagens, como o que as práticas já citadas que eu desenvolvi junto aos alunos em ambas as escolas e que necessitaram desses recursos. Também podem explorar melhor temas atuais e que, por vezes, carecem de ser mais trabalhados em sala de aula.

Portanto, com o desenvolvimento deste trabalho, os jovens puderam e poderão, de forma processual, receber e apresentar importantes contribuições para o processo educacional, de forma a transformá-lo, dentro do recorte trabalhado, de um atual reproduzidor de conhecimentos a serviço de uma humanidade homogênea para um produtor de saberes de uma humanidade que existe e necessita ser ouvida e legitimada. Os jovens que frequentam as escolas públicas atualmente, fazem parte dessa humanidade, representando a diversidade de classes, de identidades, de territórios e de culturas.

As intervenções pedagógicas desenvolvidas se apresentaram como uma forma de, inicialmente, discutir sobre os espaços que esses jovens ocupam - ou não, com enfoque no viés sociocultural, como uma maneira de valorizar os momentos de diálogo com os próprios jovens, através de aulas e momentos dialogados. Além disso, provoca-os a perceber qual o papel deles na escolha do que é ensinado e produzido enquanto conhecimento dentro do ambiente escolar. E por fim, o desenvolvimento de atividades onde os estudantes puderam pesquisar e apresentar sobre os espaços locais, que eles e a comunidade onde eles se inserem, vivenciam, realizam suas atividades cotidianas e consideram relevantes no seu contexto social.

Libâneo (2003) classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas, sendo as pedagogias liberais subdivididas em: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista e já as pedagogias progressistas subdivididas em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. O conjunto de atividades realizadas nas escolas, onde inclui-se a valorização de espaços de diálogo, da prática como elemento essencial da aprendizagem e da busca pela transformação social, se aproximam das pedagogias libertárias e correntes educacionais progressistas (que não são a proposta da BNCC). A pedagogia libertária e as correntes progressistas são abordagens educacionais que compartilham certas semelhanças em seus

objetivos e princípios. Além de serem desenvolvidas na busca de romper com o modelo de ensino tradicional.

O modelo de ensino tradicional pode ser conceituado como um modelo de ensino centrado no professor, onde o conhecimento é transmitido de forma vertical, do professor para o aluno, por meio de aulas expositivas e conteúdos pré-determinados. Nesse modelo, o professor desempenha um papel central, sendo o detentor do conhecimento e o responsável por transmiti-lo aos alunos.

O currículo é definido de forma padronizada, com conteúdos pré-estabelecidos, e os alunos são vistos como receptores passivos do conhecimento, sendo sua função principal memorizar e reproduzir informações. A avaliação nesse modelo geralmente se baseia em provas e testes que verificam a capacidade de memorização e reprodução dos conteúdos.

Esse modelo de ensino valoriza a autoridade do professor e a transmissão unidirecional do conhecimento, muitas vezes desconsiderando as experiências e saberes prévios dos alunos. A interação em sala de aula acaba sendo limitada, com poucas oportunidades para os alunos participarem ativamente, fazerem questionamentos e desenvolverem habilidades de pensamento crítico e autonomia.

Tanto na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil como na Escola Caic Raimundo Gomes de Carvalho, os professores se reúnem a cada início do ano letivo e decidem os conteúdos a serem trabalhados, com a condição de que esses conteúdos estejam em conformidade com os documentos oficiais da educação. Em ambas as escolas as avaliações bimestrais são padronizadas no formato de provas objetivas para “mensurar” em notas de zero a dez a compreensão do conteúdo trabalhado. Já em relação a como o aluno é enxergado e qual posicionamento o professor deve assumir em sala de aula, as gestões não interferem muito quanto a isso, contanto que os alunos estejam “sob controle”. Essa visão do aluno e do professor, entre os professores varia muito, onde cada um assume a postura que acredita funcionar.

Libâneo (2003) critica esse modelo de ensino por considerá-lo inadequado para atender às demandas da sociedade contemporânea, que exige uma formação mais ampla e voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Ele defende a necessidade de superar esse modelo tradicional, buscando práticas pedagógicas mais participativas,

centradas no aluno, que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a construção ativa do conhecimento.

Já a pedagogia libertária é uma abordagem que enfatiza a liberdade individual, a autodeterminação e a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Ela se baseia na ideia de que os indivíduos devem ter autonomia e poder de decisão em relação ao seu aprendizado, permitindo que eles expressem suas próprias necessidades, interesses e opiniões. Os estudantes são vistos como agentes ativos na construção do conhecimento, sendo incentivados a buscar seus próprios caminhos de aprendizagem. A pedagogia libertária valoriza a horizontalidade nas relações entre professores e estudantes, promovendo a colaboração, o diálogo e a participação democrática no ambiente educacional. Além de provocar produção compartilhada de saberes e fazeres, a pedagogia libertária se caracteriza pela gestão da escola de forma compartilhada também, inclusive no que se refere ao currículo.

Por outro lado, as correntes progressistas são um conjunto diversificado de abordagens educacionais que compartilham a ideia de que a educação deve ser transformadora e orientada para a promoção da justiça social, da igualdade e da emancipação. Essas abordagens valorizam a interação entre teoria e prática, a relevância do conhecimento para a vida cotidiana dos estudantes e a importância de considerar a realidade social, cultural e política em que estão inseridos. As correntes progressistas enfatizam a participação ativa dos estudantes, a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades críticas e o incentivo ao pensamento reflexivo. Elas buscam uma educação mais democrática e inclusiva, preocupando-se com a diversidade, a equidade e a justiça na sala de aula. Para Libâneo (2003), a pedagogia progressista,

Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (Libâneo, 2003, p. 21).

Embora tanto a pedagogia libertária quanto às correntes progressistas compartilhem um compromisso com a participação ativa dos estudantes, a autonomia e a busca pelo desenvolvimento integral, as correntes progressistas tendem a ter um foco mais amplo nas questões sociais e políticas, enquanto a

pedagogia libertária coloca uma ênfase particular na liberdade individual e na autodeterminação dos estudantes.

Como estratégias de ensino para se efetivar os objetivos propostos, utilizou-se as metodologias ativas. As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Paiva et al (2016, p.3) afirma que nas metodologias ativas “compreende-se que a aprendizagem necessita do saber reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico.”

Em contraposição à abordagem tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento e o responsável por transmiti-lo aos alunos, as metodologias ativas propõem uma participação mais ativa dos estudantes, incentivando-os a construir o seu próprio conhecimento por meio de experiências práticas, trocas de ideias e reflexões. Isso pode ocorrer das mais diferenciadas formas, como por exemplo a utilização da estratégia da “problematização, do Arco de Maguerez, da aprendizagem baseada em problemas, da aprendizagem baseada em equipe [...], seminários, relatos críticos de experiências, mesas redondas (PAIVA 2016, p.3)”, entre outras possibilidades. “Entende-se que todas as alternativas de metodologias ativas colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los (PAIVA 2016, p.7).”

Portanto, as metodologias ativas são baseadas na premissa de que o aprendizado é mais significativo quando os jovens são incentivados a pensar criticamente, resolver problemas, colaborar com os demais estudantes e aplicar o conhecimento em situações reais. Elas buscam criar um ambiente de aprendizagem mais participativo e dinâmico, em que o jovem não é um receptor passivo de informações, mas um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Torres e Gonçalves (2019), aponta ainda o quanto a adoção de metodologias ativas com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa pode representar uma abordagem eficaz para aprimorar o ensino da sociologia. Já que, trilhando esse caminho, fica ainda mais possível alcançar o objetivo de tornar os jovens mais conscientes de seu papel como agentes na sociedade e oferecer uma educação que transcenda a simples

transmissão de conhecimento, visando um impacto emancipador. Por aprendizagem significativa entende-se “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe” (MOREIRA, 2011, p. 13).

É interessante destacar, que as intervenções pedagógicas desenvolvidas são relevantes também no sentido de buscar contribuir no estabelecimento de relações concretas entre as pedagogias libertárias e correntes educacionais progressistas, citadas anteriormente, de diversas formas dentro da escola, pois ambas defendem uma abordagem mais participativa e centrada no aluno no processo de ensino e aprendizagem. Lembrando que aplicar as metodologias ativas de forma isolada, não necessariamente quer dizer que há o estabelecimento de pedagogias libertárias na escola. Mas aplicá-las de forma efetiva pode ser um passo para inspirar os demais agentes escolares a desenvolvê-las, e assim começar a trilhar o caminho, enquanto escola, juntamente com a gestão, rumo às pedagogias libertárias e correntes educacionais progressistas.

Por fim, a concretização do trabalho e a busca pelo alcance do objetivo de apresentar o papel da sociologia na produção de novos saberes a partir do processo de ressignificação de espaços locais e patrimônios culturais vivenciados por jovens estudantes dos 1º anos do ensino médio na E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, localizada em Acaraú-CE e por jovens dos 1º anos do ensino médio na escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, em Fortaleza-CE, reforçaram a discussão científica e profissional necessária, das funções que podem e devem ser cumpridas pela escola, das formas de atuação legítimas dos agentes escolares em prol de um processo de ensino e aprendizagem apropriado e a disposição de caminhos que podem ser traçados na direção de uma educação transformadora.

9. A Sociologia escolar e os patrimônios culturais

Concedendo um enfoque ao ensino de sociologia, os professores podem e devem se apropriar de todas essas sugestões na sua atuação, abordando os conteúdos postos no currículo e principalmente o que precisam de mais espaço para serem discutidos, como as desigualdades sociais, os movimentos sociais

e a cultura, por exemplo. A Sociologia tem muito a contribuir para a compreensão de temas relevantes e atuais como esses e o professor pode explorar esses assuntos em suas aulas, tornando o ensino mais atual e engajador. Embora os conteúdos sejam predefinidos pelo currículo, a maneira como esses conteúdos são explorados e compreendidos pode ser influenciada pela metodologia de ensino adotada. Dentro do contexto da educação libertária, pode ser uma maneira de promover uma abordagem mais participativa e engajada.

De acordo com Soares (2023, p. 51), as temáticas mais abordadas na disciplina de sociologia nas escolas de Fortaleza, segundo os alunos, são a “Sociologia clássica (43,3%), seguido dos conteúdos sobre direitos e deveres (24,1%), raça e etnia (12,8%), política (9,3%), gênero e diversidade (7%) e sustentabilidade (2,9%)”. Sabe-se que todos esses temas são de fundamental importância para a formação crítica e participativa dos jovens, assim como outros presentes no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que também norteia as práticas pedagógicas e curriculares dos professores no Estado do Ceará.

O DCRC é um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no Brasil, que tem como objetivo fornecer diretrizes e orientações para a elaboração dos currículos escolares nas escolas da rede estadual. Ele é baseado nas políticas educacionais vigentes e nas demandas educacionais específicas do estado. Já que não é um currículo prescritivo, ou seja, que não estabelece um currículo único e rígido a ser seguido pelas escolas, ele oferece diretrizes e sugestões, cabendo às escolas adaptarem e elaborarem seus currículos de acordo com suas especificidades, respeitando as características e as demandas de cada comunidade escolar.

Vale ressaltar que o DCRC busca incluir aspectos que a BNCC de certa forma não contempla. Como por exemplo, a disciplina de sociologia, que a BNCC não integra como obrigatória. Dessa forma, o DCRC é uma ferramenta importante para nortear o planejamento e a organização do ensino no estado do Ceará e também um sinônimo de resistência, onde Lopes e Lima (2021),

definem como resistência sua atitude de considerar os currículos estaduais anteriores, de trazer conceitos e sobretudo temas que foram retirados na versão oficial do currículo nacional e de demarcar as possíveis contribuições de cada disciplina. Tal atitude se deu

porque a BNCC não foi uma construção democrática, ocorrida em um contexto marcado por processos políticos autoritários (LOPES E LIMA, 2021, p. 10).

Entre esses temas está a discussão de cultura e a ampla relação que ela estabelece com o ser social. A cultura, baseada em uma visão clássica do conceito, representa os valores, hábitos, costumes e significados que caracterizam uma pessoa ou grupo em uma sociedade. Porém essa visão propõe uma maior valorização do produto da cultura em detrimento do produtor dessa cultura, ou seja, não valoriza a subjetivação da experiência humana.

Roy Wagner (2010) desenvolve a ideia de que a cultura não é algo fixo e determinado, mas sim uma construção social e simbólica. Ele argumenta que a cultura é uma invenção humana, um sistema simbólico criado para dar significado e ordenar a realidade. O autor enfatiza o que se aplica muito bem para a discussão que se propõe a ser realizada nesse trabalho com os jovens, que é a importância da interpretação e da representação na construção da cultura, destacando que as pessoas constroem ativamente os significados e os sistemas simbólicos que dão sentido ao mundo.

Para ele, “objetos e outros fenômenos humanos que nos cercam - na verdade, todas as coisas dotadas de valor ou significância cultural - são nesse aspecto “investidos” de vida; fazem parte do eu e também o criam.” (WAGNER, 2010, p. 130). Com essa concepção de cultura busca-se valorizar a subjetivação da experiência humana. Ele questiona, portanto, a visão tradicional da cultura como um conjunto de padrões comportamentais estáticos e argumenta que a cultura é um processo contínuo de criação, negociação e transformação. Suas contribuições acerca do assunto são muito significativas para o campo da antropologia, questionando conceitos tradicionais de cultura e enfatizando a natureza construída e fluida da cultura.

Wagner (2010) questiona também a cultura vista como unidade e homogeneidade. O termo “inventar” reflete a agência de construção de sentido das pessoas para criar a cultura do seu jeito. Como vivemos em diversidade e em uma sociedade plural, não há unidade e padrão cultural. Há movimento sinérgico que gera diversidade, conflitos, tensões e diferenças. É uma invenção que é mediada pela política, pela moral e pelo contexto de sua criação. Neste caso, não há estabilidade na identificação cultural, mas sim uma negociação cotidiana de seus contornos visando atender a certos interesses

políticos e morais.

É sabido que ao ser estudada na escola, a cultura representada, às vezes, se aproxima muito mais da cultura da elite do que se pensa. O próprio Bourdieu (2007), enfatiza isso quando afirma que a cultura dominante é próxima da cultura escolar, fazendo com que os jovens de classes mais desassistidas não possam ou tenham dificuldade de adquirir o que já é herdado pelos demais, como o “estilo, bom gosto, talento e demais atitudes e aptidões”.

É importante lembrar que não existe uma cultura da elite homogênea e padronizada, assim como também não há uma cultura homogênea e padronizada entre as chamadas "classes desassistidas" ou grupos sociais marginalizados. E embora possa haver tendências e padrões comuns entre certos grupos, é importante reconhecê-los como diverso e heterogêneo, composto por indivíduos com uma variedade de origens, experiências, valores e identidades. Essa diversidade contribui para uma cultura que é dinâmica e multifacetada, em vez de homogênea e padronizada.

A dificuldade de aquisição de determinados estilos, gostos e talentos pelas classes mais desassistidas está ligada ao conceito de "capital cultural" desenvolvido por Bourdieu. De acordo com ele, o capital cultural é uma forma de capital que inclui conhecimentos, habilidades, disposições e práticas culturais que são valorizadas e reconhecidas como legítimas em determinadas esferas sociais.

A cultura dominante, que muitas vezes é reproduzida e reforçada na escola, tende a refletir os valores, gostos e práticas da elite ou das classes privilegiadas. Essa cultura dominante é muitas vezes considerada como o padrão pelo qual outras formas culturais são julgadas, mas a cultura da elite não representa a cultura de todos. Por exemplo, determinados estilos de arte, música, literatura ou moda que são mais comuns entre a elite podem ser considerados como de maior prestígio e valor cultural. Isso pode ser percebido na escola através, por exemplo, das vestimentas que os alguns jovens adotam, inspirados muitas vezes na “moda”.

No entanto, as classes mais desassistidas muitas vezes não têm acesso aos mesmos recursos e oportunidades que permitem a aquisição desse capital cultural. Isso pode incluir acesso limitado a espaços culturais, como museus ou teatros, a recursos financeiros para participar de atividades extracurriculares ou

a modelos familiares que valorizam e transmitem esses tipos de conhecimento e práticas culturais. Portanto, a dificuldade de aquisição de determinados estilos, gostos e talentos pelas classes mais desassistidas está enraizada em desigualdades estruturais e sistemas de poder que perpetuam a valorização de certas formas de capital cultural em detrimento de outras.

E por muitas vezes ser essa a cultura e a relação que a escola transmite e exige que os jovens aceitem como única e ideal, que isso acaba se configurando como uma violência simbólica, ou seja, à imposição de significados, valores e normas por meio de processos culturalmente aceitos, muitas vezes de maneira inconsciente. Pensando bem, não apenas isso, mas a própria imposição ao aluno do que devem aprender, ao professor do que devem ensinar. Ou seja, toda relação social em algum momento é mediada pela política e pela moral, portanto, está contida de violência simbólica. Isto é, uma violência “suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Esse processo de acreditar nos aspectos da cultura dominante como única via e não se reconhecer nesse processo ocorre no espaço escolar, principalmente porque, de acordo com Sousa e Oliveira (2017, p. 6),

a violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. (SOUSA E OLIVEIRA, 2017, p. 6).

Ou seja, um currículo que marginaliza e desconsidera certas culturas ou perspectivas é uma forma de violência simbólica. Isso implica que apenas certos conhecimentos e experiências são valorizados, enquanto outros são desconsiderados. E ainda assim, estes que são valorizados, são recebidos pelos jovens que usam esse conhecimento ao seu modo. A ideia de subjetivação da experiência tem relação com este processo de aprendizado e com o uso de formas diferentes e contextuais do conhecimento. E mesmo os conhecimentos que são de alguma forma desconsiderados se manifestam na escola, já que os jovens não são meros replicantes dos conteúdos escolares e

nem mesmo os professores são apenas transmissores.

Se tratando de escolas públicas, são relativamente poucos os alunos que possuem acesso e frequentam patrimônios culturais oficializados pelo poder público ou espaços onde a cultura “dominante” e mais difundida socialmente está presente. Aqui faz-se referência a espaços como museus e bibliotecas, por exemplo, onde há a presença de livros de diversos autores, obras de arte e artefatos antigos. Além disso, a preocupação também está em saber o que eles compreendem como patrimônio cultural e quais espaços da cidade são significativos para eles.

A Constituição Federal de 1988 define em seu artigo 216 como patrimônio cultural “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988)”. Essa definição, de certo modo, protege os bens culturais como se fossem definitivos e imutáveis, desconsiderando o processo de fluidez e a transformação que a cultura também vive, desconsiderando também a diversidade, a pluralidade, a subjetivação da experiência, os conflitos e as tensões da invenção da cultura e suas implicações políticas e morais.

Porém, além de objetos físicos, como monumentos, edifícios históricos e artefatos, o patrimônio cultural também abrange práticas culturais, saberes tradicionais, narrativas, rituais e memórias compartilhadas, que fazem parte do chamado patrimônio imaterial. Castro (2017) afirma que, ao longo da história, a visão mais convencional e amplamente adotada do patrimônio se concentrava em bens construídos, que eram interpretados principalmente com base em narrativas de grandiosidade, resultando na associação do patrimônio à ideia de monumentos.

É esta concepção de patrimônio que foi inicialmente gestada no Brasil e que seguia o mesmo itinerário percorrido em outros países. O modelo de tombamento, preservação e conservação tinha na arquitetura a sua referência e na cultura dos grupos dominantes a sua representação (CASTRO, 2017, p. 5).

Indo no encalço da desconstrução dessa ideia de patrimônio cultural referenciando predominantemente os grupos dominantes, a sociologia também se preocupa em compreender a relação entre o mesmo e a sociedade em que ele está inserido. Por exemplo, busca compreender como determinados bens e

espaços são valorizados e preservados em detrimento de outros? Como a história e a cultura de determinados grupos são representadas ou silenciadas? Como o patrimônio cultural pode ser utilizado para reforçar ou transformar determinadas identidades sociais?

Faz-se necessário discutir que o patrimônio cultural vai muito além desse conceito antes posto. Não existe patrimônio cultural apenas nos espaços consagrados como tal, a exemplo de museus e bibliotecas. Pois ele é também uma forma de territorialização e identificação de um grupo. Ele está presente em tudo aquilo que um grupo diz ser seu, apresentando forte ligação com os conceitos de lugar e de identidade. Também estão embutidos no conceito de patrimônio, disputas, conflitos, tensões e diferenças sociais entre grupos e indivíduos, além da dimensão da política e da moral. Até porque “não se pode pensar que exista uma unidade cultural dos habitantes.” (FREITAS, 2021, p. 131).

Os jovens que não possuem oportunidades de se aproximar dessa cultura dominante ou visitar patrimônios culturais da elite ou dos centros urbanos, quando obtêm a chance de realizar essa aproximação não se enxergam nesses espaços e produtos, e portanto não se interessam, podendo provocar um certo conflito. E aqui cabe a reflexão de Freitas (2021):

por que não se pensa a cidade com plural? Por que não se pensa a identidade como conceito que tem uma relação muito forte com a moral e com a política, portanto, passível de disputas e contradições? Por que o “centro” não vai para a periferia? (FREITAS, 2021, p. 132)

Ainda sobre isso, uma crítica necessária a ser feita às pedagogias liberais tradicionais e suas práticas citadas anteriormente, é que muitas vezes elas não levam em consideração a diversidade de experiências e bagagens culturais dos estudantes. Tendem a valorizar e legitimar apenas um tipo de capital cultural, geralmente associado às classes sociais mais privilegiadas, enquanto desconsideram ou menosprezam outras formas de conhecimento e vivências trazidas pelos jovens.

Essas pedagogias, ao não reconhecerem e valorizarem as diversas experiências e conhecimentos trazidos pelos estudantes, perpetuam desigualdades e reforçam a ideia de que apenas determinadas formas de conhecimento são legítimas e dignas de serem ensinadas. Isso limita o

potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, restringindo suas oportunidades de crescimento e perpetuando a desigualdade social.

Posto isso, é importante refletir e discutir junto aos jovens que há sim espaços na própria comunidade local, vivenciados por eles e/ou por outros indivíduos, que também carregam histórias, culturas e refletem identidades sociais e culturais, diferentes das representadas nos livros e grandes mídias. Então, porque não observá-los com um olhar mais aguçado, sociológico e científico, considera-los e validá-los como espaços culturais tão importantes quanto os espaços e patrimônios valorizados pela classe dominante?

É fundamental que a cultura seja entendida como um sistema dinâmico de significados, valores, crenças e práticas compartilhadas por um grupo ou comunidade. Ela engloba não apenas expressões artísticas, tradições e manifestações culturais, mas também as relações de poder, as estruturas políticas e as normas morais que permeiam uma determinada sociedade. A cultura é moldada e influenciada tanto por fatores individuais quanto coletivos, e está em constante transformação e negociação. Nessa perspectiva, o patrimônio cultural deve ser visto não apenas como um legado do passado, mas como uma expressão viva da identidade coletiva e como um recurso que contribui para a compreensão e o enriquecimento da experiência cotidiana pessoal. Vale colocar em evidência também a relação entre patrimônios culturais e a memória. Que é entendida como,

Um fenômeno construído e um elemento constituinte do sentimento de identidade. Os significados produzidos pelas narrativas herdadas/ouvidas se configuram, além de uma sensibilização de uma memória coletiva, como uma prática de educação patrimonial, dada a importância de proporcionar um processo de conscientização quanto representatividade da cultura local, presente nas marcas, vestígios e memória da comunidade do entorno de um patrimônio escolhido pelos alunos e que, portanto, se constitui em referência cultural para estes jovens (CASTRO, 2017, p. 7).

Os patrimônios culturais desempenham um papel crucial na preservação e na representação da memória de uma comunidade ou sociedade, e essa relação está intrinsecamente ligada ao sentimento de identidade. Eles encapsulam as experiências, realizações e histórias de uma comunidade ao longo do tempo e através deles, a memória de eventos, pessoas e práticas do passado é mantida viva.

Ao preservar e celebrar suas tradições e práticas, as pessoas reforçam

sua identidade cultural. Dessa forma, a memória compreende uma parte central desse processo, já que ajuda a definir quem somos, de onde viemos e a que pertencemos. A memória associada aos patrimônios culturais também pode desempenhar um papel crucial na coesão social. Compartilhar memórias e patrimônios culturais comuns cria um senso de unidade e pertencimento dentro de uma comunidade. Isso fortalece os laços sociais e ajuda a construir uma identidade coletiva.

No entanto, vale pontuar que a memória também é seletiva e parcial. As pessoas nem sempre irão lembrar de tudo, sempre podem deixar de lado algo que não consideram importante ou que acabam esquecendo. E também porque está contida na lógica das relações de poder e da moral. Além disso, o que “o indivíduo traz, ou que se chama de memória, seja de gerações passadas, de sua socialização ou do que assistiu no dia anterior na televisão são meios para decidir o significado a ser atribuído a uma determinada ação social” (ALMEIDA, 2012, p. 129).

Faz-se necessário que os jovens sejam capazes de reconhecer que as práticas culturais e as representações simbólicas estão intrinsecamente ligadas às relações de poder, aos sistemas de governança e às questões éticas e morais de uma sociedade. Além disso, entendendo e vivenciando a valorização da subjetivação da experiência cotidiana pessoal, podem compreender que a cultura e o patrimônio cultural não são entidades estáticas e objetivas, mas são vivenciados e interpretados de maneira única por cada indivíduo. A subjetividade e as experiências pessoais contribuem para a construção e a reelaboração do significado e do valor atribuídos à cultura, enriquecendo-a e renovando-a constantemente.

Quando o espaço escolar reconhece a cultura que existe no ambiente onde esse indivíduo, onde esse jovem vive, há uma legitimação das práticas sociais que compõem a sua cultura e, conseqüentemente, abre precedentes para que esse jovens também sejam capazes de reconhecer os elementos formadores de sua identidade cultural, fortalecendo o sentimento de pertencimento e respeito ao local onde vive e a todos os elementos culturais que eles vivenciam, interpretam e dão significados de forma única. E mais ainda, que essa cultura integra o seu patrimônio cultural (IPHAN, 2007). Representando assim a valorização da diversidade cultural que foi percebida

ao longo do desenvolvimento das intervenções pedagógicas.

Uma das formas de aproximar os conteúdos curriculares ao contexto social da vida dos jovens, é utilizar a relação entre espaços locais e patrimônios culturais. De acordo com o IPHAN, os patrimônios culturais são tidos como todas as obras, bens, construções e manifestações capazes de traduzir a história e a cultura de um povo.

No entanto, quando questionados sobre o conceito de patrimônios culturais, os jovens pouco sabem ou os enxergam enquanto monumentos e espaços físicos bem distantes de suas realidades, que inclusive nem sempre são acessados pelos jovens da periferia ou zona rural, que são em sua grande maioria estudantes de escolas públicas. E dificilmente o jovem consegue se enxergar nessas representações.

Isso nos propõe refletir sobre como a produção de patrimônio cultural dentro do contexto cultural ocorre organicamente à medida que a sociedade atribui significado e importância a certos elementos. A preservação desses elementos é muitas vezes motivada pelo desejo de manter a identidade cultural, transmitir conhecimento histórico e promover um senso de pertencimento de grupos específicos, geralmente da classe dominante, motivados por ideologias. Grupos sociais podem ter diferentes interpretações e usos do patrimônio cultural com base nas relações de poder e moral impostas socialmente, e em suas ideologias particulares, e essas acabam sendo expressas através do patrimônio cultural, influenciando quais elementos são destacados, preservados ou reinterpretados.

Dessa forma, apresentar aos jovens estudantes que o patrimônio cultural é considerado aquele que representa a identidade e a memória de um povo, entre uma diversidade de tantos povos existentes, sendo um reflexo de sua história, valores, crenças, expressões artísticas e modos de vida, é uma valiosa oportunidade para essa aproximação dos conteúdos curriculares e do contexto social da vida dos jovens. A proposta é fazê-los perceber que os povos não são homogêneos, que os locais onde eles vivem estão também carregados de história e cultura, que o conceito de patrimônio cultural está em constante evolução e é moldado pela perspectiva cultural e histórica de cada sociedade.

Enquanto professora que busca formas de fazer parte de uma educação transformadora, observei em meus alunos uma necessidade de serem vistos e

ouvidos e de se sentirem pertencentes ao chão da escola. Dessa forma, aproveitei-me do meu desejo de estabelecer uma boa relação com eles, de conhecê-los melhor e de querer aproximá-los da sociologia para trabalhar com a produção de novos saberes relacionados a suas vivências em espaços que consideram importantes e representativos para eles e para suas famílias. Meu desejo foi sobretudo, vê-los apresentando sobre como é viver nas suas comunidades ou nos seus bairros. Qual a relação que eles possuem e o que valorizam enquanto cultura e patrimônio nesses espaços locais.

O desejo de que os jovens pudessem conhecer e reconhecer o valor social, cultural, histórico, geográfico e até mesmo ambiental, do lugar onde eles nasceram e residem ou transitam com frequência. Que eles pudessem perceber que o cotidiano deles e das pessoas do seu entorno significa pertencer àqueles espaços, e que esse sentimento de pertencimento pode ser afetivo e extremamente valioso, e portanto digno de ser compartilhado.

Esse trabalho pôde trazer contribuições significativas e inovações de várias maneiras, já que cada localidade possui particularidades únicas em relação às pessoas, às escolas, ao seu patrimônio cultural e espaços locais. Realizar um trabalho que se concentre especificamente em Acaraú e em um recorte de Fortaleza foi capaz de fornecer informações contextualizadas e detalhadas sobre as dinâmicas escolares locais que, provavelmente, não poderiam ser detalhadas em estudos mais amplos. Além de que a oportunidade de realizar uma comparação entre as duas cidades, como Acaraú e Fortaleza, revelou contrastes interessantes em termos de patrimônio cultural, práticas educacionais e desafios específicos, que serão discutidos mais à frente.

Outro ponto relevante é o fato de que envolver as comunidades locais na pesquisa realizada pelos jovens e na produção de conhecimento sobre seu próprio patrimônio cultural traz uma abordagem inovadora para o âmbito escolar. Isso resulta em uma representação mais autêntica das narrativas locais e na valorização das vozes das comunidades e dos jovens, que é um dos principais pontos buscados na realização deste trabalho.

10. Desafios presentes na escola

Os principais problemas enfrentados para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas iniciaram com a resistência institucional. Algumas instituições de ensino, como foi o caso em uma das escolas, podem e acabam resistindo à adoção de metodologias ativas e práticas pedagógicas libertárias, por razões como a necessidade de cumprimento de metas de aprendizagem específicas, rigidez nos planos de execução curriculares e resistência na utilização de outros espaços e recursos escolares.

A preocupação da escola que adota o modelo de ensino tradicional como padrão, muitas vezes, está em qual conteúdo está sendo ministrado na sala de aula, se esses conteúdos correspondem aos indicados nos planos anuais do componente curricular e se serão dados em tempo hábil para serem cobrados nas avaliações somativas, que são um tipo de avaliação que ocorre no final de um período de ensino (geralmente um bimestre) para medir o aprendizado dos alunos, com o objetivo principal de atribuir uma nota ao desempenho deles. E esse se apresentou como mais um desafio a ser enfrentado: as formas de avaliação.

No ensino tradicional, as avaliações somativas predominam, onde prevalece a avaliação do desempenho dos jovens por meio de várias provas, testes e notas quantitativas ao longo do ano. Nas metodologias ativas e pedagogias libertárias a avaliação tradicional baseada em provas e notas pode não ser apropriada. É importante que sejam criadas formas alternativas de avaliação, que possam não apenas medir o desempenho dos alunos, mesmo que de forma mais holística e inclusiva, mas principalmente como mais um instrumento de aprendizado. Para esse caso, propõe-se que a avaliação seja formativa, baseada na participação nos diálogos, de forma contínua durante as experiências e atividades, como ocorreu com a intervenção pedagógica proposta.

Inclusive, a dificuldade de acesso a esses recursos também foi outro problema enfrentado. Já que as metodologias ativas e atividades fora da sala de aula requerem recursos específicos. A necessidade de se utilizar materiais didáticos e instrumentos como computadores, projetor, espaço físico adequado, dificultou a exequibilidade das atividades. É importante lembrar que nem todas as escolas têm acesso a esses recursos, o que de fato pode dificultar a

implementação dessas metodologias. Em ambas as escolas as atividades tiveram que ser bem planejadas e até com datas ajustadas mediante a não disponibilidade de alguns desses recursos.

Outro desafio foi a resistência dos alunos em aderir à metodologia utilizada. Muitos jovens estão acostumados com metodologias tradicionais de ensino, baseadas em aulas expositivas e conteúdos teóricos, e esses acabam resistindo à mudança. Em alguns momentos pude perceber que esses jovens se sentiram desconfortáveis com a necessidade de participação ativa e autonomia no processo de aprendizagem.

Além do mais, propor atividades fora da escola causam indisponibilidade de muitos em se reunirem para a realização das atividades em outros horários que não o horário escolar regular. Ainda nesse viés, o medo em relação a violência ao sair pelas ruas do bairro com celular para realizar registros fotográficos e conversar com pessoas não próximas, conforme proposto como atividade, foi uma realidade presente e para alguns jovens impossibilitante.

Sabe-se que, todos os professores em seu fazer pedagógico e atuação educacional necessitam investir em formação, capacitação e tempo de planejamento. Há uma carga horária destinada a isso, que no entanto, é mínima e insuficiente a tantas demandas e funções que nós professores assumimos e esse é e foi outro grande obstáculo vivenciado por mim. Já que qualquer atividade na dimensão de projeto necessita de tempo para um bom planejamento e execução.

Para enfrentar todos os desafios anteriormente citados, e implementar intervenções pedagógicas inovadoras em prol de uma educação transformadora é importante que nós professores tenhamos mais tempo para nos prepararmos e tenhamos clareza sobre as metodologias que desejamos implementar. É necessário que busquemos formação e capacitação, discutamos as ideias com outros professores e com gestores da escola, e estejamos abertos a fazer ajustes e adaptações ao longo do processo.

Para o meu trabalho, além de todos os desafios descritos acima, passei por um processo de mudança de cidade e conseqüentemente de local de trabalho também. Além de todo o estranhamento de chegar na metade do ano letivo em um ambiente novo e com um funcionamento e realidade bastante diferente da cidade anterior, foi necessário o início de um novo processo de

aproximação e estabelecimento de vínculos com alunos e colegas de trabalho. Portanto, muitas adequações tiveram de ser feitas para que a continuidade do trabalho pudesse seguir, mas que ao final, conseguiram ser realizadas.

Considerações finais

A abordagem da sociologia escolar na produção de saberes sobre espaços locais e patrimônio cultural se apresenta como uma temática de relevância incontestável para o campo educacional e científico. A interseção entre a sociologia e a escola proporciona um arcabouço teórico e prático capaz de aprofundar a compreensão dos estudantes sobre a enorme complexidade das relações sociais e culturais. A análise sociológica desses elementos não apenas amplia a perspectiva dos estudantes sobre sua comunidade, mas também promove uma compreensão crítica das dinâmicas sociais que moldam e são moldadas por esses espaços.

A importância do desenvolvimento desse trabalho nas escolas residiu na capacidade de fortalecer a identidade cultural dos alunos, conectando-os de maneira mais profunda com suas raízes e promovendo um sentido de pertencimento, que para alguns, talvez, não estivesse tão claro, mas que foi reacendido. Além disso, ao explorar o patrimônio cultural local, a sociologia escolar contribuiu para a preservação e valorização da diversidade cultural em seus mínimos detalhes, ao apresentar a diversidade cultural e territorial existente em práticas cotidianas e em espaços cheios de vida, enriquecendo assim, a percepção e o repertório educacional e reflexivo dos jovens estudantes.

Um outro aspecto fundamental foi perceber que a aplicação prática desse tema não se limitou ao âmbito educacional, mas transcendeu para a esfera social, exaltando e cultivando os jovens como cidadãos mais conscientes e engajados dentro e fora do ambiente escolar. A sociologia escolar, ao investigar e analisar os espaços locais e o patrimônio cultural, proporcionou uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas nos jovens através da pesquisa, capacitando-os a enxergar suas comunidades com outros olhares e assim, se motivar a participar ativamente na construção e transformação dos seus locais de origem e/ou

moradia com um sentimento ainda maior de identidade e pertencimento.

Diante disso, torna-se evidente que a sociologia escolar, ao se dedicar à produção de saberes sobre espaços locais e patrimônio cultural, não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos que compreendem e valorizam a riqueza da diversidade cultural em seus contextos. Essa abordagem representa, assim, um avanço significativo no cumprimento dos objetivos educacionais que visam não apenas à transmissão de conhecimento, mas à formação de cidadãos críticos, conscientes e conectados com sua herança cultural rompendo, através de novas metodologias, padrões na forma de compreender os patrimônios culturais ser e se fazer escola.

Satisfeito, pode-se dizer, deve ser aquele docente que tem a capacidade de acender a chama da inquietude no imaginário dos indivíduos. Torná-los questionadores das realidades, inconformados com a situação social do bairro ou cidade em que vivem e mobilizadores em prol do bem da coletividade. A realidade desejada é que os jovens de hoje sejam indivíduos ativos, onde independente do simples sufrágio nacional de que são garantidos pela constituição do país, possam exercer o seu papel em nome da sociedade de diversas outras formas possíveis, a começar pela forma de enxergar e pensar o mundo.

O trabalho desenvolvido em ambas as escolas, dentro e fora delas, fez com que os jovens compreendessem como a cultura e o patrimônio são utilizados para a construção de hierarquias sociais e simbólicas e para reforçar o poder de determinados grupos ou instituições. Os fez ver a fundamental importância do papel do patrimônio cultural na construção de suas identidades sociais e culturais e na valorização de suas comunidades.

Levar a imagem das comunidades para dentro da escola, fez e fará a todos aqueles que tiverem acesso a esse trabalho, enxergar a existência de diversos espaços que são legítimos espaços de vida, de afeto, de cultura e de uma humanidade que vive e deve ser reconhecida, também como patrimônio da nossa sociedade. E quem protagonizou e produziu essa concepção foram os próprios jovens das escolas E.E.M. Tomaz Pompeu de Sousa Brasil e Caic Raimundo Gomes de Carvalho, como indivíduos indispensáveis para uma educação e uma escola transformadora.

Apesar de todas as dificuldades presentes na educação pública brasileira e no dia-a-dia do chão da escola, foi extremamente satisfatório para mim, enquanto professora, atuar em ambas as escolas, que possuem realidades diferentes, trazendo outras formas de pensar e fazer escola. De compreender essas realidades e ressignificar o “ensinar” com propostas envoltas de mais diálogo, de escuta, de afetividade, de reconhecimento, de invenção, de pertencimento e de crítica, e ser acolhida pelas gestões, e principalmente pelos jovens. Com quem considero que mais pude aprender que ensinar. Que tocaram o meu coração com suas falas cheias de domínio e entusiasmo. Que em forma de atividades, intervenções e trocas contribuíram para que eu pudesse me sentir realizada ao desenvolver esse importante trabalho, especialmente na cidade de Acaraú.

Pessoalmente “falando”, eu nasci na cidade de Acaraú, onde morei com meus pais até o ano de 1998 e após isso passamos a residir na cidade de Fortaleza. Ao longo dos anos sempre retornei com frequência para Acaraú onde ainda continuavam meus familiares e amigos. Minhas viagens de “férias” eram repletas de vivências pela cidade e pelo desejo de retornar permanentemente para onde eu considerava pertencer, para onde eu me identificava ao vivenciar a colheita das frutas do “pé” das árvores, as noites de conversas nas calçadas e ao ocupar as praças e igrejas.

Poder retornar no ano de 2021 para residir em Acaraú, trabalhar como professora e vivenciar a cidade também como pesquisadora, conhecendo-a ainda mais através dos jovens, me trouxe uma imensa realização profissional e pessoal, que faz da minha trajetória no PROFSOCIO, da minha atuação na escola e da minha escrita neste trabalho profundamente especial para mim. E assim como foi especial e transformador para mim, espero que esse trabalho possa transformar, visibilizar, produzir e ressignificar senão o mundo, mas a humanidade, os jovens, os saberes, os olhares, os espaços, as escolas, as cidades.

Referências

ALMEIDA, Rogério José de. Da modernidade à pós-modernidade: O conceito de memória e as teorias sociológicas. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, [s.l.], v. 10, n. 18, 2012. DOI: 10.48075/revistacsp.v10i18.3871. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/3871>. Acesso em: 7 de janeiro de 2024.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53 – 74.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 160p.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (ORGs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BA-SE_WEB-1.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2024.

CASTRO, José Valter.; LUCINI, Marizete. Memórias narradas por jovens do ensino médio na significação do patrimônio cultural. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 299-320, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6679>. Acesso em: 19 de dezembro de 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas 57- 67, maio/agosto de 2013.

DAYRELL, Juarez. *A escola faz juventudes?* Reflexões sobre a socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53 – 74.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAVRET-SAADA, Jeane. Ser afetado. In: **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Tradução de Joyce Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREITAS, Gerson; OLIVEIRA, Marcelle; BRANDÃO, Amauricia; SANTOS, Elaine; TARGINO, Mayára. Levantamento do patrimônio entorno da igreja matriz nossa senhora da conceição - Acaraú - CE. PRPI - IFCE, [2016?]. Disponível em: https://prpi.ifce.edu.br/nl/_lib/file/doc936-Trabalho/LEVANTAMENTO%20DO%20PATRIM%20D4NIO%20ENTORNO%20DA%20IGREJA%20MATRIZ%20NOSSA%20SENHORA%20DA%20CONCEI%C7%C3O..pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

FREITAS, Nilson Almino de. Centro-monumento e a patrimonialização de Sobral, Ceará, Brasil. **PatryTer**, v. 4, p. 120-136, 2021.

FREITAS, Nilson Almino de. **É possível pensar em identidade cultural?** Embornal: revista eletrônica da ANPUH-CE, v. III, p. 1-16, 2012. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/embornal/article/view/3180>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.

ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 190 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES NADAL, Beatriz. A escola como instituição: primeiras aproximações. **Olhar de Professor**, Paraná, vol. 14, núm. 1, p. 139-150, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422119008>. Acesso em: 02 de junho de 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti.; DEITOS, Roberto Antônio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2. p. 420 – 434, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 01 de junho de 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN (Orgs.). **Patrimônio: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007. 428 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 206p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003 - 19º ed.

LOPES, Francisco Willams; LIMA, Alexandre Jeronimo. **Diretrizes curriculares estaduais no cenário pós-BNCC**: O lugar dado aos conteúdos de sociologia no ensino médio. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 20º, 2021, Belém. 23p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. 348 p. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/Docencia_na_Socioeducacao_versao_eletronica.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2022.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PEREIRA, Angélica Silvana; NASCIMENTO, Carla Gillyane; REIS, Rosemeire. **Sociabilidades juvenis**: algumas interfaces entre escola, pertencimento e internet. 2012. [s.l.] Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357717377_SOCIABILIDADES_JUVENIS_ALGUMAS_INTERFACES_ENTRE_ESCOLA_PERTENCIMENTOS_E_INTERNET. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

PEREIRA, Rodrigo. **Método ativo**: técnicas de problematização da realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão-SE. Anais do VI EDUCON. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. p. 1-15. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/47/46.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

PRADO, Rosane Manhães. Cidade pequena: paraíso e inferno da personalidade. **Cadernos de Antropologia e Imagem** (UERJ), Rio de Janeiro, n.4, p. 31-54, 1997. Disponível em: <http://ppcis.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Cadernos-de-Antropologia-e-Imagem-4.-A-cidade-em-imagens.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Lara; OLIVEIRA, Luizir. O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu. **Rev. FSA**, Teresina, v.14, n.3, art. 9, p. 160-174, 2017.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otavio (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7923180/mod_resource/content/1/PARK%20Robert%20-%20A%20cidade_%20Sugesto%CC%83es%20para%20a%20Invenc%CC%83o%20do%20Comportamento%20Humano%20On.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 118 p.

SCHMIDT, Leide Mara. A desconhecida dinâmica da escola. In: Mariná Hozmann Ribas. (Org.). **Formação de professores**: escolas, práticas, saberes. 1ed.Ponta Grossa: UEPG, 2005, v. 1, p. 203-240.

SOARES, Mayara Tâmea Santos. **Construção de uma cartilha a partir da percepção dos estudantes acerca da sociologia escolar**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SOUZA, Cacilda; IGLESIAS, Alessandro; PAZIN-FILHO, Antônio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais**. Medicina, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617/89547>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 132p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas (3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.